José Luis Mariscal Orozco
Compilador

Educación y gestión cultural

Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas

UDGVIRTUAL

Educación y gestión cultural

Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas

José Luis Mariscal Orozco

(compilador)

Educación y gestión cultural

Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas

México

2009

UDGVIRTUAL

306.42 Educación y gestión cultural : experiencias de acciones culturales en prácticas
EDU educativas / comp. José Luis Mariscal Orozco ; pról. Rubens Bayardo -
Guadalajara, Jalisco ; Universidad de Guadalajara,
Sistema de Universidad Virtual, 2009.
220p. ; il. 21 cm. – (Análisis y gestión cultural)

Incluye bibliografías e índice.
Contenido: Primera parte. -Políticas culturales y educativas-
Segunda parte. -Gestión cultural y ambientes virtuales de aprendizaje-
Tercera parte. -Programas educativos y formación de públicos y usuarios.

Bibliografías: p. 43,63,81,114,135,157,190,206,216.
ISBN 978-607-450-172-8

1. Gestión cultural. 2. Política cultural. 3. Política educativa.
4. Ambientes Virtuales. 5. Programas educativos

Mariscal Orozco, José Luis, comp.
Bayardo, Rubens, pról.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Sistema de Universidad Virtual

D.R. © 2009, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Escuela Militar de Aviación 16
Col. Ladrón de Guevara
CP 44600, Guadalajara, Jalisco
Tel./Fax: 3630-1444/45 y 3630-0085
www.udgvirtual.udg.mx

UDGVIRTUAL®
es marca registrada del
Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Se prohibe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento infórmatico, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del copyright.

ISBN 978-607-450-172-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Prólogo

Rubens Bayardo 11

Presentación 15

Introducción

Cruces e interacciones entre educación y gestión cultural

José Luis Mariscal Orozco 17

Una chamarra de doble vista 17
Puntos de encuentro y articulación 19
Referencias bibliográficas 43

Primera parte
Políticas culturales y educativas

Capítulo 1
La formación para el promotor cultural en México: antecedentes y características

Blanca Brambila Medrano 51

Introducción 51
Programas de formación de personal para el desarrollo cultural en México 51
Perfiles de egreso de los programas 52
Conclusiones 61
Referencias bibliográficas 63

Capítulo 2
La política cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México

Haydeé Iliana Muñoz Velez 65

Organización política de la UNAM 67
Referencias bibliográficas 81

Capítulo 3
Educación tecnológica y formación integral
Blanca Eva González Monroy 9

Introducción 83
Metodología utilizada 85
Conceptualización y contextualización
de la formación integral 86
Bases filosóficas y conceptuales
de la formación integral 88
El modelo de formación integral en el SNEST 90
Análisis de la oferta y el consumo cultural
en los tecnológicos 92
Conclusiones generales 108
Referencias bibliográficas 114

Segunda parte
Gestión cultural y ambientes virtuales de aprendizaje

Capítulo 4
Promoción y difusión cultural para los ambientes
virtuales de la Universidad de Guadalajara
Valentina Arreola Ochoa 121

Introducción 121
La infraestructura y equipamiento
cultural universitario 123
Los ambientes virtuales de UDGVirtual 125
La tercera función sustantiva: extensión de la cultura y los servicios 128
Los públicos 133
Referencias bibliográficas 135

Capítulo 5
Desarrollo de nuevas competencias de gestión cultural en ambientes virtuales de colaboración
José Luis Mariscal Orozco 137

El tránsito hacia la profesionalización 138
Nuevas competencias profesionales en gestión cultural 141
Comunidades de aprendizaje especializadas en gestión cultural 143
Laboratorios virtuales de proyectos culturales 149
Conclusiones 155
Referencias bibliográficas 157

Tercera parte
Programas educativos y formación de públicos y usuarios

Capítulo 6
Alfabetización informativa. Fundamentos para la formación de públicos y usuarios de la información en UDGVirtual
María de los Ángeles Rivera Barragán, Yolanda López Santana y Ana Irene Ramírez González 163

Introducción 163
Antecedentes de la alfabetización en información 164
Vinculación academia-ALFIN. Avances 170
Experiencias de alfin en la Universidad de Guadalajara (UdeG) 176
Estado de la ALFIN en UDGVirtual 178
ALFIN. Competencias específicas a desarrollar 183
Conclusiones y recomendaciones 188
Referencias bibliográficas 190

Capítulo 7
Organización de festivales corales
Apuntes para el desarrollo de un manual
Juan Antonio Orozco Hernández 195

Instituciones que llevan a cabo programas culturales 201
Referencias bibliográficas 206

Capítulo 8
Promoción y difusión de la música de cámara
en las universidades
Luisa Alejandra Hernández Ortega 207

Referencias bibliográficas 216

Prólogo

La gestión cultural, como mediación de formas simbólicas y materiales, actividades creativas y organizativas, disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, fases y técnicas productivas, agentes e instituciones diversas, opera en un rico campo de acción paulatinamente profesionalizado. Esta labor integra una familia de ocupaciones preexistentes, como son la animación, promoción, administración y planificación culturales, entre otras. A la vez, implica significativos cambios de perspectiva y nuevas definiciones conceptuales, metodológicas y prácticas. Ellas refieren tanto al acopio y valoración de experiencias y desarrollos analíticos peculiares del ámbito cultural, como a sus cruces y retroalimentaciones con otros campos, y en especial con los contextos de la vida social en la actualidad.

El profundo giro civilizatorio iniciado en el último cuarto del siglo XX involucra mucho más que nuevos materiales y saberes, tecnologías de la información y la comunicación, entramados de entornos físicos y digitales. Sus complejos aspectos económicos y políticos se comprenden mejor al considerar las dinámicas tradicionales, la intensificación de las interacciones sociales mediatizadas, y la reformulación de los modos de conocer, pensar y actuar –contingente y prospectivamente– que hacen parte sustantiva de la cultura contemporánea. La politización de la esfera cultural, la creciente economización de sus dominios, y la progre-

siva profesionalización de sus agentes, han incrementado la impronta de creaciones realizadas por especialistas y de elaboraciones simbólicas desterritorializadas o surgidas en espacios distantes. Éstas inciden sobre la conformación de las subjetividades y los cotidianos; sobre la definición de agendas y prioridades públicas; y sobre la constitución de actores sociales que interactúan en niveles locales, regionales, nacionales y globales. En consecuencia, los gestores culturales intervienen en la recreación de ámbitos en los que sus proyectos y operaciones precisan de renovados aprendizajes, conocimientos, competencias, destrezas, sensibilidades y disposiciones relacionales, cultivados y perfeccionados desde distintas modalidades de educación e investigación.

México ha tenido un papel señero en el campo que nos ocupa, del que da cuenta este libro. A fin de aquilatar y potenciar lo avanzado hasta nuestros días, los autores ofrecen un panorama que integra trayectorias históricas con desarrollos actuales, balances de situación y propuestas de trabajo. Cabe destacar el despliegue de variadas perspectivas, metodologías y técnicas educativas; el análisis de contenidos de la formación, habilidades y actitudes, y en particular la problemática de la alfabetización en la información y la creación de comunidades virtuales de conocimiento, aprendizaje, investigación y producción creativa. También es de subrayar el valor antropológico de estos enfoques, al acercarse tanto al detalle de las experiencias, los principios normativos y las acciones concretas, como a abordajes genéricos sobre la formación integral del ser humano y la ciudadanía en marcos de igualdad, diversidad, significación y pluralismo cultural.

Es indudable el interés de estos temas para educadores y gestores culturales no sólo de México, sino de toda Latinoamérica, a la luz de las convergencias y contrastes entre nuestras realidades. El texto ofrece a los educadores y gestores culturales la posibilidad de encarar y replantear reflexivamente sus prácticas habituales, los desarrollos formativos, y los procesos de profesionalización. Entre otras cuestiones aquí discutidas, son de mencionar temas como la frecuente reducción conceptual y operativa de lo cultural a lo artístico; los desafíos del diseño; la implementación y evaluación de las políticas culturales; las posibilidades abiertas o

clausuradas por los encuadres institucionales y normativos; las tensiones entre la formación y las demandas laborales/profesionales. Asimismo, los problemas del acceso desigual a la educación y a la cultura; los límites y oportunidades de los espacios físicos y los entornos virtuales; los desplazamientos desde la promoción cultural basada en la educación continua hacia la gestión cultural inscrita en los currículos de la educación superior; la importancia de los procesos formativos y del buen manejo de la información en todos sus momentos. Vale pues dar la bienvenida a este libro que actualiza las iniciativas que ha venido desarrollando la Universidad de Guadalajara, y desear que su publicación se vea coronada por el debate y la continuación de tan necesarios aportes.

Rubens Bayardo[1]

[1] Doctor en Filosofía y Letras, área antropología sociocultural. Director del Programa Antropología de la Cultura FFyL-Universidad de Buenos Aires. Director del Programa de Estudios Avanzados en Gestión Cultural, IDAES-Universidad Nacional de San Martín.

Presentación

En la última década, se ha generado en toda Iberoamérica un proceso de formalización académica de la gestión cultural, visible a través del surgimiento y consolidación de grupos de académicos universitarios especializados en la investigación y docencia a nivel licenciatura y posgrado.

En México, existen muy pocos estudios que tengan como objeto de estudio las prácticas y discursos de los gestores culturales, así como escasas publicaciones que sean resultado de investigaciones sistemáticas.

En virtud de la emergencia de la gestión cultural como campo académico, las universidades requieren mayor información y conocimiento acerca de las experiencias generadas sobre los procesos de formación cultural en diversos niveles y modalidades. Por ello, resulta necesario hacer un análisis de algunas prácticas educativas en las que se definen, diseñen y operen acciones culturales en diferentes contextos y que atienden a distintas problemáticas y objetivos.

A partir de la sistematización de este tipo de experiencias será posible identificar y definir marcos de referencia conceptual y metodológica en los que operan las diversas ofertas de formación cultural (formal y no formal) en México, en específico, y en Latinoamérica, en general.

En este sentido, el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) de la Universidad de Guadalajara,

a través del cuerpo académico “Gestión de la cultura en ambientes virtuales”, presenta este libro cuyo propósito es contribuir al análisis de las relaciones y problemáticas entre educación y gestión cultural.

De los autores que participan en esta obra, algunos son gestores que trabajan en instituciones educativas y otros más son gestores y docentes, por lo que el lector encontrará diversas miradas y acercamientos a las problemáticas que enfrenta el diseño y la operación de la acción cultural en contextos educativos.

Esta obra está dedicada a todos los estudiantes y asesores de la licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara, ya que juntos, con errores y aciertos, hemos estado construyendo un proyecto académico desde las fronteras del conocimiento. Sirva este libro como una contribución al proceso de construcción y consolidación del campo académico de la gestión cultural, del que todos los que nos dedicamos a ello estamos llamados a participar.

Introducción

Cruces e interacciones entre educación y gestión cultural

José Luis Mariscal Orozco

Una chamarra de doble vista

Tal vez, en primera instancia, podría parecer para algunos un tanto ocioso y reiterativo reflexionar y discutir sobre las relaciones entre educación y cultura. Desde una visión antropológica, la educación es un mecanismo de reproducción social, que no sólo se presenta como un proceso de endoculturación de las prácticas culturales (Herskovitz, 2004), sino también legitimación de las relaciones de dominación y desigualdad de una sociedad (Borurdieu y Passeron, 2003); en ese sentido, tiene un papel importante en la transmisión de prácticas y valores que las sociedades consideran significativos para permitir su continuación.

Es verdad que hay una extensa y variada literatura sobre estas distinciones y especificaciones; sin embargo, lo que aquí nos ocupa no es precisamente dilucidar sobre los conceptos entre educación y cultura, sino, más bien, centrarnos en el análisis de las prácticas educativas en las que se definen, diseñan y operan acciones culturales en diferentes contextos y que atienden diversos problemas y objetivos. Esta tarea requiere, por lo tanto, identificar y definir marcos de referencia conceptual y metodológica en los que operan las ofertas de formación cultural (formal y no formal) en México.

Antes de continuar con la exposición de esa idea, habrá que puntualizar sobre lo que se entiende por acción cultural y prácticas educativas. Cuando hablamos de acción cultural nos referimos a acciones racionales orientadas, con fines de intervención, a la "creación u organización de las condiciones necesarias para que personas y grupos conciban sus propios objetivos en el universo de la cultura" (Texeira, 2000: 42). No obstante, estos objetivos deben ser precisados en función del análisis de la realidad a intervenir y definir los criterios con que se va a corregir o modificar un proceso cultural; así, se crea un campo de posibilidades estratégicas (Certeau, 1999: 156).

En lo referente a la práctica educativa, son acciones de los agentes del campo de la educación orientadas por un marco de referencia conceptual, metodológico, axiológico y de experiencias pasadas, que fungen como fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social (Ferreriro, 2009; Meza, 2002).

Sin embargo, en algunos contextos, la acción cultural y la práctica educativa son dos caras de la misma moneda. Para explicar mejor la relación entre estos dos elementos, utilizaremos más bien la metáfora de una chamarra de doble vista, de esas que algunos de nuestros padres nos compraron y que usábamos de niños. Esta prenda, aunque se constituye de los mismos elementos estructurales, cambia su visión dependiendo del lado por el cual se está usando.

Una vista puede ser desde el ámbito educativo, desde el cual diversos programas educativos y docentes hacen uso de la acción cultural como una estrategia para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje. En México, la gran mayoría de los centros educativos lleva a cabo de manera constante una diversidad de actividades culturales consideradas como "extracurriculares" y que sirven como "complemento a la formación educativa del estudiante". En la educación básica, por ejemplo, regularmente dichos centros están relacionados con "festivales" especiales (el día de la madre o el fin de ciclo escolar). Para ello, los profesores[1] organizan e instruyen a

[1] Sucede que los mismos docentes (en su gran mayoría normalistas) integran los grupos artísticos, ya que pocas escuelas (sobre todo públicas) cuentan con profesores de educación artística. En algunos casos, las escuelas contratan personas externas a quienes se les paga para instruir por un breve periodo.

pequeños grupos artísticos temporales para la ocasión, que van desde "bailes folclóricos", "coros", "teatro", entre otros.

La otra vista es a partir del ámbito de la gestión cultural. Desde este lado, encontramos a los gestores culturales que utilizan diversas estrategias de aprendizaje para lograr los objetivos de su proyecto cultural. Por ejemplo, encontramos cursos de "sensibilización" o "introducción a las artes", talleres de pintura, baile o escultura, seminarios de museografía, entre otras ofertas educativas que realizan las instituciones culturales, como casas de la cultura, museos y centros culturales.

Puntos de encuentro y articulación

No obstante que la educación o la gestión cultural pueden desarrollarse como estrategias desde un ámbito u otro, existen cruces de encuentro entre ambas (Figura 1), y sobre todo puntos de articulación que se dan desde los discursos y las prácticas, en algunos casos con mayor trayectoria y otros en plena emergencia. Lo importante es identificar estos puntos y definir los marcos de referencia (normativa, conceptual y metodológica) que permitan el logro de los objetivos de la acción cultural y la práctica educativa. A nuestro parecer son cinco puntos de encuentro:

1. Educación artística
2. Formación integral
3. Educación multicultural/intercultural
4. Formación y capacitación de gestores y agentes culturales
5. Extensión y difusión cultural

Educación artística

La educación artística podría ser uno de los puntos de encuentro más recurrentes entre la educación y la gestión cultural, no sólo por la noción generalizada de que la cultura se resume en la creación y consumo de las artes, sino también por las disposiciones y acciones que han desarrollado

históricamente las instituciones educativas (públicas y privadas) al presentar al arte (por lo general occidental) como un elemento civilizatorio.

En México, cuando se trata el tema de la educación artística, diversos artistas, gestores culturales y educadores hacen referencia al estado de marginación actual en que se encuentra, y no son pocos los que mencionan, con cierto aire de añoranza, el esfuerzo que Vasconcelos realizó a inicios del siglo XX, cuando la instrucción en las disciplinas artísticas formaba parte de la educación básica.

No obstante esa "pérdida", habrá que verla en su contexto histórico para comprender las rupturas. Vasconcelos tenía la convicción de que la educación y el arte por sí mismos generarían la evolución social a partir del desarrollo del pensamiento y la sensibilidad (Azuela, 2005). El modelo de política cultural que estableció se centró en la difusión cultural, esto es, en llevar la producción y educación estética al pueblo desde diferentes medios y modalidades, como la impresión de libros de literatura clásica; la creación de murales en edificios públicos; las misiones culturales, entre otras acciones, que tenían como destinatarios los grupos escolarizados, así como las comunidades donde se localizaban las escuelas.

A inicios de la década de los veinte, las Escuelas al Aire Libre de la Academina Nacional de Bellas Artes, dedicadas a la formación profesional de artistas, se transformaron en Centros de Educación Artística Popular, cuyo propósito era "extender la difusión, el patrocinio y la enseñanza artística a las mayorías" (Azuela, 2005: 56). Para ello, tanto maestros como estudiantes de artes plásticas participaron como docentes en talleres artísticos dirigidos al pueblo, convencidos de que estaban haciendo patria al estimular y engrandecer la sensibilidad artística del mexicano y de su arte popular y nacionalista (Azuela, 2005: 57). No obstante, no todos los artistas de la época estuvieron de acuerdo con estas acciones, ya que pintores como Carlos Mérida, José Clemente Orozco y David A. Siqueiros no estaban a favor de una enseñanza basada en en una concepción populista, indigenista y nacionalista del arte; de la misma manera, estaban en contra de "que en aras del espontaneismo popular se llegara a abandonar la formación de artistas profesionales" (Azuela, 2005: 83).

En 1927, había una molestia entre la comunidad artística por los privilegios que el gobierno mexicano otorgaba a los Centros de Enseñanza Artística Popular, por lo que Manuel Toussaint encabezó una campaña para reestructurar la Academia Nacional de Bellas Artes para que se dedicara sólo a la formación profesional de artistas (Azuela, 2005: 84). Esta cuestión causó un enfrentamiento entre los grupos de artistas, unos que estaban a favor de la formación de "artistas-obreros" y "obreros-artistas", frente a los que reclamaban centrar las acciones y recursos a la formación académica de profesionales. No obstante, la carga de trabajo de alumnos en los talleres populares era muy alta, además de tener que aprender un oficio, les implicaba dedicar menos tiempo en su formación profesional y a la creación de su obra, lo cual trajo consigo un descontento generalizado (Azuela, 2005: 86).

Así fue que en 1930, a la salida de Diego Rivera de la Academia Nacional de Bellas Artes, esta institución se dedicó a la enseñanza académica profesional de artistas, mientras que los Centros de Enseñanza Artística Popular se integraron al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública (Tibol en Azuela, 2005: 86); no obstante, los vaivenes políticos de ese periodo y la indiferencia de las autoridades, hicieron que el proyecto tuviera serias limitaciones económicas (Azuela, 2005: 87). El tiro de gracia fueron las reformas del sistema educativo en 1932, que se centraron en la generación de un programa de educación socialista basado en la formación técnica, en los principios científicos y en la racionalidad, lo cual se "contraponía" con la intuición y espontaneidad de las escuelas de arte (Azuela, 2005: 87).

El recuento de esta experiencia mexicana nos sirve para reflexionar y discutir la definición de las diversas intenciones, niveles y tendencias de la educación artística y la necesidad de construir estrategias de acuerdo con las necesidades y contextos particulares de los grupos y comunidades destinatarios; de tal manera que podamos dar alternativas entre los discursos que privilegian el arte como una forma de "humanizar" a los ciudadanos; y los discursos que se centran en la "tecnologización" de la formación de ciudadanos y profesionales como la panacea para la solución de los problemas económicos y sociales del país.

Como primera instancia, en términos de educación artística, debemos considerar la modalidad: si es una oferta escolarizada o extraescolar. En el caso de la primera, está inserta dentro de un currículo oficial con asignación de carga horaria (y presupuestaria) y vinculado a un perfil de egreso. Por su parte, la segunda no está integrada a un plan de estudios general, sino por sí misma forma una unidad más o menos independiente y que se suelen usar como complemento a la formación escolar, como actualización o, en algunos casos, como una opción de recreación.

Otro elemento a considerar es la intención o alcances de la educación artística. Una primera aproximación a la oferta educativa pretende brindar ciertos elementos para facilitar el acercamiento a las artes a un nivel de afición, ya sea centrado en los procesos y técnicas para la creación (como los talleres de pintura o de danza de algunas casas de la cultura); o bien, en el consumo (talleres de apreciación artística o monográficos de alguna disciplina, entre otros).

Por otra parte, se encuentran las ofertas que buscan la profesionalización, ya sea de creadores de las diferentes disciplinas, la docencia de las artes, la investigación del campo artístico y, últimamente, de la gestión.

Formación integral

Otro punto de encuentro, relacionado en algunos elementos con el anterior, es lo que se ha denominado formación integral. Basado en la filosofía holítica, este paradigma de la educación reconoce la necesidad de visualizar de manera interrelacionada los diversos "niveles de totalidad" del ser humano (persona, comunidad, sociedad, planeta y cosmos) y la transdisciplinariedad como base del proceso de aprendizaje.

Diversas instituciones educativas han retomado esta idea en sus proyectos, planes y demás documentos oficiales, en los que hacen hincapié en la importancia de formar integralmente a los alumnos. No obstante estos discursos, se tropiezan con la realidad al intentar poner en la práctica esta "formación integral", ya que en muchos casos se limita (en el mejor de ellos) a una programación de talleres y cursos "artísticos, deportivos y cívicos", por lo general de carácter extraescolar. Esto ha llevado, como lo

demuestra González en esta obra, a una contraposición entre los discursos y las prácticas; al operar de manera desarticulada del currículo, la oferta de "formación integral" se suele ver más como "entretenimiento" de los alumnos que, a criterio de algunos docentes o estudiantes, los distrae de las "verdades clases". Sin embargo, una gran parte de esta problemática se debe a la visión fragmentada y, en muchas ocasiones, elitistas de lo que muchos agentes entienden por cultura.

Entonces ¿qué estrategias se han utilizado para que los estudiantes participen en alguno o algunos de estos cursos? Como hemos dicho, una práctica recurrente es hacer una programación extracurricular; en ese sentido, la participación del alumnado será de manera voluntaria y, en general, la oferta de cursos y actividades no cuenta con una asignación presupuestaria suficiente por parte de la institución. Por otro lado, se han hecho intentos y propuestas por que estos cursos sean parte del plan de estudios y se conviertan en obligatorios para los estudiantes, con la idea de que a todos les servirá más adelante como profesionistas el vivir la experiencia.

El problema de esta opción es que no siempre les queda claro a los alumnos y a los docentes para qué les va a servir. En el discurso se puede manejar que, por ejemplo, un curso de pintura le podría ayudar a un estudiante de ingeniería a desarrollar su creatividad; sin embargo, aún hay resistencias, debido en gran parte a la desarticulación entre los discursos insititucionales y los perfiles docentes y diseños de los cursos de formación integral. Así pues, el vacío entre los talleristas que atienden a los estudiantes y los funcionarios que buscan las metas y hacen discursos, es una falta de propuesta integral de la "formación integral" (¡vaya paradoja!) en lo que se refiere a diseñar y operar acciones concretas, viables y pertinentes para lograr las metas y poner en práctica los discursos; éste es un campo de acción fértil que los gestores culturales podrían considerar como un reto.

No obstante, este reto no sólo es en términos del desarrollo de una propuesta metodológica y operativa, sino también de investigación. Esto, debido a que diversos programas escolares, por ejemplo, tratan de fundamentar la importancia de los talleres artísticos argumentando que les

ayudará a enriquecer el "espíritu humano" y, por lo tanto, a ser mejores profesionales. Sin embargo, estas ideas aún no han sido probadas del todo por los gestores culturales. En ese sentido, tenemos el reto de demostrar (no sólo suponer), a través de investigaciones, si en verdad la formación integral puede forjar mejores profesionistas y de qué manera se puede hacer más efectiva.

Educación multicultural

Sin duda, otro punto de encuentro importante es el de la educación multicultural, ámbito mayormente trabajado desde la educación y poco desde la gestión cultural. Como lo menciona Olivé, las denominaciones "multiculturalidad" y "pluriculturalidad" son en realidad términos factuales que se utilizan para describir una realidad social en la que diversos grupos sociales, con diferentes culturas, coexisten en un espacio social y en un territorio determinado (Olivé, 2006: 22). Sin embargo, dichos conceptos van más allá de una categoría etnográfica, ya que conllevan no sólo una definición epistemológica, sino también de política cultural, elemento fundamental en el diseño y desarrollo de programas educativos que van dirigidos a grupos de diversas culturas.

En el caso del multiculturalismo, tiene un sentido normativo y se refiere a modelos de sociedad en las que las políticas culturales del Estado y los grupos sociales sientan las bases de acción para la coexistencia de diferentes culturas, a partir del reconocimiento de la existencia de éstas, sus derechos y obligaciones, en un marco de relaciones interculturales y un proyecto de nación (Olivé, 1999).

Por su parte, para el pluralismo, las prácticas sociales y representaciones de la realidad son tan variadas que no puede concebirse que debe existir sólo una representación única y verdadera, ya que existen criterios de evaluación diferentes, por lo que éstos deben ser construidos entre las comunidades a partir del derecho a la diferencia. Lo anterior implicaría el planteamiento de una base para las relaciones entre diversas culturas, a partir de la igualdad en los terrenos epistemológico y moral (Olivé, 1999).

Estos acercamientos conceptuales nos sirven de marco de referencia para ubicar algunas estrategias educativas para la atención de grupos culturalmente diferenciados, no sólo en términos de proyecto de nación (en el que la educación juega un papel importante en la formación de ciudadanos), sino también en un modelo de sociedad. En este sentido, García, Pulido y Montes (1997) identifican seis modelos de educación multicultural, de los cuales, de acuerdo con los intereses de este escrito, quiero rescatar los siguientes cuatro:

> *Educar para igualar:* es un modelo centrado en la asimilación cultural, generalmente de una cultura subalterna a una hegemónica. Este enfoque tiene como supuesto que los estudiantes provenientes de una cultura marginal experimentan desventajas de aprendizaje en escuelas sometidas por los valores de la cultura dominante, por lo que una forma de remediarlo es facilitando la "compatibilidad" tanto en la escuela como en el hogar (García, Pulido y Montes, 1997: 225).
> *El entendimiento cultural:* se basa en la identificación y análisis de las diferencias y similitudes culturales entre los grupos subalternos y hegemónicos. El propósito de este enfoque es el reconocimiento y respeto de la diferencia con vías a la coexistencia armoniosa, para reducir así la sobrecategorización y estereotipación a partir de los prejuicios (García, Pulido y Montes, 1997: 226).
> *Educación bicultural:* se basa en que los grupos sociales pueden conservar su cultura nativa y apropiar la cultura dominante como una segunda cultura, sin que esto cause conflictos (García, Pulido y Montes, 1997: 229).
> *El pluralismo cultural:* este modelo surge cuando los grupos sociales implicados no están dispuestos ni a la asimilación ni a la fusión de sus culturas; por ello, buscan el reconocimiento de la diferencia como un valor; por ello es prioritario preservar y extender el pluralismo cultural (García, Pulido y Montes, 1997: 228).

Los modelos educativos mencionados encierran, a su vez, una serie de problemáticas tanto de carácter educativo como político, sobre todo vinculadas a las formas de relación intercultural que las sociedades tienen

y que buscan tener (a partir de la educación multicultural). Es aquí donde la gestión cultural puede desempeñar un papel trascendental en las acciones culturales (más allá del ambiente aúlico de las escuelas) que permitan el reconocimiento de la diferencia entre los diversos grupos sociales y la generación de proyectos concretos y viables que tengan una contextualización y un impacto en las comunidades donde se desarrolle la educación multicultural.

Formación y capacitación en gestión cultural

Otro punto de encuentro de suma importancia es la formación en gestión cultural. Como ya se ha mencionado en otras obras, el proceso de la profesionalización de la gestión cultural es más o menos reciente. Sin duda, la función del gestor cultural ha existido desde hace varios siglos; esto es, a lo largo de la historia ha habido personajes en diversas comunidades, responsables de idear y poner en marcha una serie de acciones para la realización de actividades culturales, ya sean artísticas, como los productores de obras de teatro; o de la cultura popular, por ejemplo, el mayordomo de una fiesta tradicional, quien es el que coordina, gestiona recursos, sostiene relaciones públicas, difunde, entre otras acciones.

En la medida en que los estados nación generan instituciones que diseñan y operan políticas culturales, fue necesario contar con personal más capacitado, tanto para la dirección como para la operación de la acción cultural. A la par, el mercado, por medio de las industrias culturales, ha estado demandando profesionistas en el campo de la gestión y comercialización de bienes culturales. No obstante, la profesionalización de la gestión cultural se ha dado a partir de seis elementos clave:

- La demanda de los empleadores (públicos, privados y asociativos) por contar con profesionistas que brinden mejores resultados.
- La necesidad de los gestores culturales formados en la práctica de un reconocimiento como agente profesional en el sector de la cultura (en términos de desempeño y percepciones económicas).

- La generación y consolidación de grupos y redes de gestores culturales, así como la realización de diversos espacios para la socialización y reconocimiento de sus experiencias, necesidades y demandas.
- El surgimiento de ofertas de capacitación y de programas universitarios de formación profesional.
- El desarrollo y la circulación de investigaciones académicas sobre las prácticas y discursos de la gestión cultural.
- El reconocimiento de las instituciones culturales (nacionales e internacionales) de la gestión cultural como un campo emergente profesional y estratégico para la puesta en práctica de políticas de desarrollo social.

Sin embargo, este proceso de profesionalización ha sido gradual y diferenciado en diversos países. Se pueden identificar cuatro etapas[2] dentro de este proceso en Iberoamérica (Tabla 1):

a. Primera etapa: la emergencia de un campo de acción

En el plano internacional, fue en la década de los sesenta cuando comenzaron a surgir las primeras ofertas educativas a manera de especialización en gestión de las artes (arts management) dentro de posgrados, como es el caso de la Universidad de Yale en 1966, la *City University* de Inglaterra en 1967, así como la Academia de Teatro de San Petersburgo en Rusia en 1968 (Cuadrado, 2007: 188).

En esa misma década, en Francia se va consolidando otra visión del campo potencializado en gran medida por la política cultural impulsada por Malraux (basada sobre todo en la difusión cultural y desarrollo de infraestructura) que facilitaría el surgimiento de lo que se denominó animación sociocultural. A diferencia del *arts management* de Estados Unidos, Inglaterra y Rusia, la visión de la animación sociocultural francesa se basaba en las experiencias de los círculos recreativos juveniles de

[2] Esta breve periodización es un ejercicio de síntesis con fines expositivos; si bien es cierto que hay varios intentos (Cuadrado, 2007; Pinotti, 2007; y Ventosa, 2006), ha quedado pendiente una investigación a fondo que nos permita conocer la trayectoria y tendencias de la formación en gestión cultural de Iberoamérica.

finales del siglo XIX, así como las vivencias y decreto sobre educación popular de la primera mitad del siglo XX (Gillet, 2006: 32). Así, la animación sociocultural surge como una combinación conceptual y metodológica de la educación popular, las políticas de democratización cultural, y las ideas y militancia activa que buscaban el cambio social de las comunidades.

Durante esa etapa, los estudios se centraron en análisis de públicos y en estrategias para el mercadeo de obra artística. En este contexo, España vivió un proceso de institucionalización de la animación sociocultural que coincidió con el despliegue y consolidación de los ayuntamientos democráticos (Ventosa, 2006: 2-3). Durante la década de los sesenta, las asociaciones civiles fueron tomando cada vez más importancia en el diseño y desarrollo de acciones culturales comunitarias; sin embargo, en los setenta "el movimiento asociativo unicia un fuerte proceso de descapitalización de sus cuadros responsables y se queda materialmente sin líderes, al pasar en bloque a trabajar en Departamentos Municipales de Cultura, Juventud, Educación o Servicios Sociales" (Ventosa, 2006: 4).

A finales de los setenta, se impartieron de manera no formal los primeros cursos en "técnicas de gestión de una casa de cultura" y "técnicas de gestión de una sala de exposiciones", basadas en la sistematización de las experiencias (Pinotti, 2007: 11).

Mientras tanto, en diversos países de Latinoamérica se impusieron dictaduras y en otros surgieron movimientos sociales de corte revolucionario y civil. No obstante, en cualquiera de los casos, el Estado tuvo un predominio y control de las políticas culturales nacionales y, por lo tanto, de la infraestructura y dinámica del campo cultural. En México, el gobierno federal centralizó la función de la gestión cultural a través de sus instituciones en el área de la creación, conservación y difusión de los bienes culturales. Los estudios académicos en Iberoamérica durante esta etapa eran análisis estéticos e históricos de los bienes culturales (principalmente patrimoniales) y algunos estudios españoles sobre audiencias de ofertas culturales (Cuadrado, 2007: 190).

b. Segunda etapa: la pérdida de la inocencia

Ésta se caracteriza por el descubrimiento de la necesidad de formalización del nuevo campo disciplinar en el ámbito de lo laboral, ya sea hacia el desarrollo de competencias laborales por parte de los gestores y en la búsqueda del reconocimiento como agente profesional dentro del espacio social de la cultura.

En la década de los ochenta e inicios de los noventa, se comenzó a consolidar una visión de que la cultura puede ser un elemento estratégico para el desarrollo social. En este sentido, surgieron documentos de organismos internacionales, como la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO, que han servido como guía de los estados nación para el diseño y operación de la acción cultural; por lo tanto, se ha creado la necesidad de formar cuadros para dar respuesta a los retos y compromisos.

En el mismo periodo, en el orden internacional se fueron consolidando programas formativos ya no sólo en términos de *art managament*, sino hacia una visión más amplia de la cultura, pero ligados al ámbito económico con miras al desarrollo de competencias en la gestión institucional y empresarial. Un ejemplo lo encontramos en el posgrado Estudios Superiores Especializados en Gestión de Organismos Culturales de la Universidad de Montreal,[3] cuya formación profesional tiene dos terminaciones: una dirigida a la gestión de empresas culturales y otra a organismos institucionales.

En lo que se refiere a publicaciones, los estudios estaban relacionados con la economía de la cultura. También surgieron revistas especializadas como el *Journal of Cultural Economics*, *el International Journal of Cultural Policy*, y recientemente el *Journal of Arts Management* (Cuadrado, 2007).

En España se dio un proceso de diferenciación entre los agentes culturales muy interesante. De acuerdo con Martinell, "la preocupación por las políticas culturales y la gestión cultural en España y Portugal

[3] Para mayor información consultar su página electrónica: http://www.hec.ca/programmes_formations/des/dess/dess_gestion_organismes_culturels/index.html

emerge en la década de los ochenta, en el marco de la democratización y del proceso de incorporación de nuevos países del sur en la Comisión Europea" (Martinell, 2009: 279). A partir del intercambio con otros países europeos se fueron reformulando las políticas culturales, que tomaron ya la visión de la cultura como eje de desarrollo social, lo cual implicó una interrelación más estrecha entre el diseño de la acción cultural y las políticas económicas y sociales en general. Así, se llevaron a cabo una diversidad de congresos, seminarios y jornadas en los que se comenzaba a discutir la necesidad de contar con perfiles profesionales acordes con la nueva realidad.

Se fundaron las primeras escuelas formales de animadores socioculturales (Pinotti, 2007: 12) y se dio una "proliferación de prácticas e iniciativas socioculturales que progresivamente se van diferenciando a través de los espacios de encuentro y debate de experiencias" (Ventosa, 2006: 6).

Comenzaron a expresarse críticas a la forma poco sistemática de llevar a cabo la animación sociocultural e identificar la necesidad de lógicas de gestión que fueran más allá de lo militante y lo técnico (Gómez, 2007: 113); en ese sentido, algunos autores consideraban que la animación sociocultural "no era ni una metodología de trabajo social ni de planificación cultural, tan sólo una guía de participación, de definición de objetivos de participación" (Delgado, 1988). Se discutía que la gestión cultural sustituiría a la animación sociocultural, ya que la gestión no era ni políticamente inocente (como la ASC) ni rutinariamente administrativa (como la administración cultural), además de que podía cubrir las exigencias de los proyectos creativos con las requerimientos del desarrollo integral de un territorio (Delgado, 1988).

Esto, con el tiempo, llevó a una diferenciación de perfiles, visiones y ámbitos de ejercicio profesional y dio inicio una distinción entre la animación sociocultural (con una visión de organización social) y la gestión cultural (con una visión de gestión y economía) (Pinotti, 2007; Ventosa, 2006).

En América Latina comenzaron a desarrollarse programas de formación cultural, generalmente realizados desde y para trabajadores de

dependencias gubernamentales, con un carácter más de capacitación para el trabajo que de formación profesional. En México, por ejemplo, la Secretaría de Educacion Pública diseñó un par de programas de capacitación dirigidos a promotores culturales[4] institucionales y otro a profesores de educación básica, el cual integró aportaciones teóricas y metodológicas de Dewey, Bonfil Batalla y García Canclini (Ornelas, 2000). Como lo menciona Brambila en esta obra, dicha propuesta de formación jugó un papel sustancial en la definición del perfil del gestor cultural y de los futuros programas que se operaron.

Otro ejemplo es Argentina, que al igual que en México, los esfuerzos institucionales de capacitación fueron dirigidos a profesores y directivos gubernamentales. Con una democracia incipiente, las instituciones de gobierno y las nuevas políticas sociales requerían la diversificación de la acción cultural y nuevas relaciones tanto al interior como al exterior del país, por lo que se organizaron una serie encuentros, congresos y cursos con apoyo oficial y de organizaciones internacionales (Schargorodsky, 2008).

Los estudios realizados durante este tiempo fueron dedicados a la sistematización de experiencias del trabajo cultural y de antropología del desarrollo (De la Fuente, 1990; Gervilla, 1991; Mac Gregor, 1989; Sánchez, 1991, entre otros); a la realización de "manuales y guías" metodológicas (Ander Egg, 1987a, 1987b y 1989; Quintana, 1986; López, 1991; Cembranos, 1989; Colombres, 1990a, 1990b y 1990c, entre otros); y a la generación de "antologías" que servían como material de apoyo en los cursos de capacitación (Conaculta, 1989 y 1990). En el ámbito académico, algunos investigadores latinoamericanos comenzaron a publicar artícu-

[4] En el caso de México y de algunos países latinoamericanos, el modelo de la promoción cultural es similar a lo que los franceses, belgas y españoles definieron como animación cultural; sin embargo, hay diferencias significativas, ya que se suele dar una integración entre características del administrador cultural y el desarrollador comunitario; esto se debe a los contextos sociales e históricos de nuestros países y al modo en que estos agentes se han formado en la práctica. Para un acercamiento más preciso, ver Mariscal, 2007.

los, ensayos y libros relacionados con las políticas culturales (Bonfil, 1987; Brunner, 1987; Corjeno, 1985; García, 1987; Turok, 1988, entre otros).

c. Tercera etapa: la internacionalización de la profesión

Ya iniciada la década de los noventa, surgió una serie de fenómenos en el campo de la gestión cultural tendentes a la intensificación de las relaciones entre gestores y formadores de gestores en el orden internacional.

En el contexto internacional, durante este periodo se fueron consolidando algunas redes y centros de investigación (Cuadrado, 2007), como el Centro para la Gestión Cultural de la Universidad de Waterloo,[5] en Canadá; el Centro para la Cultura Pública e Ideas,[6] de la Universidad de Griffith en Australia; el Centro de Investigación de Artes de utrecht, en Holanda; la Cátedra en Gestión de las Artes "Carmelle et Rémi-Marcoux",[7] del HEC de la Universidad de Montral, entre otros. En lo referente a las redes, se encuentran la Red Canadiense de Investigación Cultural,[8] la Red Internacional para las Artes y los Negocios Culturales,[9] la Asociación Internacional de Gestión de las Artes y la Cultura (AIMAC), entre otras.

En el contexto español no se quedaron atrás, y se consolidaron algunas redes gremiales, como la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Cataluña; la Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural; la Asociación de Gestores Culturales de Extremadura; la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Navarra, entre otras.

De la misma manera, se crearon agencias, como el Servicio de Asistencia y Recursos Culturales (SARC)[10] e INTERARTS,[11] que fueron importantes en la generación de ofertas académicas en las universidades españolas (Pinotti, 2007). Es también durante esta etapa cuando surgieron centros

[5] http://ccm.uwaterloo.ca/

[6] http://www.griffith.edu.au/arts-languages-criminology/centre-public-culture-ideas

[7] http://www.gestiondesarts.com/

[8] http://ccm.uwaterloo.ca/ccrn/

[9] http://www.artsmanagement.net

[10] http://www.sarc.es

[11] http://www.interarts.net

de investigación y docencia en gestión cultural en diversas universidades españolas. La ausencia de oferta en América Latina y las facilidades que daba el compartir el mismo idioma, así como el otorgamiento de becas, propició que muchos gestores latinoamericanos estudiaran un posgrado en España (principalmente en las universidades de Barcelona y de Girona) y constituyeran una generación de profesionales en gestión cultural (Schargorodsky, 2008), que después regresó a sus países de origen a ocupar puestos clave en las distintas instituciones gubernamentales y educativas; lo anterior produjo una visión y un modelo de gestión cultural catalán,[12] y contribuyó a legitimar el "liderazgo" español y el reconocimiento y promoción de los "especialistas y expertos" en el campo de la gestion cutural en Iberoamérica.

Por su parte, la animación sociocultural comenzó a tener un replanteamiento debido a una crisis ideológica, metodológica y práctica, en la que los animadores y sus formadores se cuestionaban los alcances y logros en relación con el discurso con que surge la ASC y los resultados de los últimos veinte años (Ventosa, 2007: 8).

En Latinoamérica aparecieron las primeras ofertas de formación serias, sobre todo en Colombia y Argentina, con algunas licenciaturas, posgrados y tecnicaturas. En México, algunas universidades comenzaron a ofrecer diplomados y cursos relacionados con algún ámbito de desempeño profesional de la gestión cultural. Como lo menciona Martinell, algunas de estas ofertas "surgen por el interés de algunas universidades en formar responsables de las áreas de extensión universitaria, definiendo una oferta

[12] Aunque es un tema que bien merece una investigación en profundidad, cabe mencionar que el modelo catalán de gestión cultural que se enseña en las universidades de Barcelona y Girona, tiene tres características generales: 1) está basado en una economía de la cultura que pone el acento en la imbricación de los campos sociales, económicos y culturales en el desarrollo de políticas públicas, de tal manera que da una mayor participación a las industrias culturales en la producción, circulación y consumo cultural (que en algunos casos cae en una mercantilización de la cultura); 2) la gestión territorial y la sectorización de la acción cultural; y 3) una visión internacionalista de las acciones culturales, sobre todo de "cooperación" con países latinoamericanos que les permite acceder a recursos de agencias, como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

en el nivel de lo no formal que acoge una demanda importante del sector externo y que agrupa promotores independientes" (Martinell, 2006: 74).

Estos esfuerzos realizados junto con el Conaculta y las universidades permitieron ir sentando las bases para generar la necesidad de profesionalización de los gestores culturales. En ese sentido, se fueron creando redes informales de gestores y formadores en gestión cultural que entraron en contacto con otros grupos de Argentina, Colombia y España, y apropiaron los discursos sobre el "desarrollo cultural como eje estratégico del desarrollo social" y la necesidad de formar cuadros profesionales para hacer frente a un proceso de descentralización de las políticas culturales del gobierno federal y a la tendencia neoliberal de dejar al mercado el peso de la producción, distribución y consumo cultural.

En lo referente a la investigación, se efectuaron diferentes estudios que buscaban identificar tipos y perfiles de agentes culturales, estudios de consumo cultural y algunas primeras revistas especializadas más encaminadas a la difusión que a la investigación.

d. Cuarta etapa: la formalización del campo disciplinar

Iniciado el siglo XXI, a escala internacional se plantearon posicionamientos políticos e ideológicos en torno a la cultura y su gestión. Entre ellos, encontramos las declaraciones universales de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural[13] y la Destrucción Intencional del Patrimonio Cultural,[14] y la Agenda 21 de la cultura local.[15] Estos posicionamientos consolidaron la importancia del derecho a la cultura como un derecho humano de segunda y tercera generación; la necesidad de la participación ciudadana en el diseño y desarrollo de las políticas culturales y la relevancia de las empresas culturales y creativas en el desarrollo económico y cultural de las naciones.

Estos referentes se ven reflejados en la generación y diversificación de posgrados en algún ámbito de la gestión cultural en diversas universida-

[13] http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf

[14] http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133874s.pdf

[15] http://www.agenda21culture.net

des españolas, las cuales van desarrollando cada vez más una producción cada vez más significativa en docencia, investigación y publicaciones especializadas que suelen exportar a Latinoamérica. Éste es un periodo en el que se busca la construcción y consolidación de la gestión como campo disciplinar académico. También se creó la Red de Centros y Unidades de Formación en Gestión Cultural de Iberoamérica (IBERFORMAT),[16] la cual contribuye de manera significativa a la investigación de la formación en gestión cultural en el espacio iberoamericano en términos de perfiles, currícula, publicaciones y orientaciones en la preparación de formadores en gestión cultural.

En Latinoamérica se continúa con la oferta de diplomados y cursos por parte de los gobiernos, y las universidades comienzan a operar licenciaturas y maestrías para contribuir, aunque de manera desarticulada, a la formación del campo académico disciplinar. Actualmente, hay una mayor producción y circulación de publicaciones no sólo de difusión, sino también producto de la investigación de las prácticas y discursos de la gestión cultural en la región. A pesar del gran avance cuantitativo en cuanto a oferta, docentes e investigadores en el campo, aún queda un reto cuantitativo importante relacionado con la consolidación de cuadros académicos (de investigación y docencia) que permitan sistematizar y aportar nuevos conocimientos y metodologías desde y para Latinoamérica.

[16] IBERFORMAT surgió con el apoyo de la OEI y la fundación INTERARTS y tiene como objetivo fomentar la creación de una red de centros de formación y unidades de capacitación en gestión cultural, así como facilitar un conocimiento mutuo del espacio iberoamericano. Ha logrado crear un directorio bastante significativo de las ofertas de formación en gestión cultural en la región y de algunos estudios sobre el proceso de profesionalización. No obstante la importante labor realizada, aún queda pendiente hacer un balance sobre los alcances y logros de IBERFORMAT y, sobre todo, reflexionar en la necesidad de generar una organización abierta a la participación horizontal de sus miembros y a la elaboración de una agenda de trabajo de colaboración y coproducción (y no sólo de "cooperación" desde la visión de la AECID), que vaya más allá de generar un sistema de información.

Tabla 1. Etapas de la profesionalización de la gestión cultural.

Aspectos	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa
Contexto internacional	Primeras especialidades de managament arts (Yale, 1966; City university, 1967; Petersburgo, 1968). Ministerio de Cultura de Francia.	Programas de posgrado centrados en la gestión institucional y empresarial. UNESCO: desarrollo cultural como desarrollo social.	Redes y centros de investigación y docencia en gestión y cooperación de organismos culturales	Agenda 21 de la cultura local. UNESCO: diversidad cultural, derecho de la cultura, patrimonio cultural.
Contexto español	Acción cultural asociativa, inicios de la "animación sociocultural". Educación continua a partir de la experiencia	Divorcio entre gestión cultural (Barcelona) y animación sociocultural (Madrid, Sevilla).	Surgimiento de redes y asociaciones gremiales. Generación de centros de investigación y formación. Fuerza del modelo catalán (mercantilización), replanteamiento de la ASC.	Diversificación de maestrías y surgimiento de doctorado. Centralidad en la cooperación. Acercamiento GC y ASC. Exportación intelectual a Latinoamérica.
Contexto latinoamericano	Dictaduras, centralización del poder, predominio y control del Estado en las PC. Movimientos sociales.	Capacitación para trabajadores institucionales (gobierno, educación).	Surgimiento de diplomados por universidades y gobierno. Importación intelectual de España y apropiación del "desarrollo cultural".	Surgimiento de licenciaturas y posgrados. Búsqueda de legitimación como campo y profesión.
Investigación internacional	Estudios de públicos y mercadeo de obra.	Economía de la cultura. Surgimiento de revistas especializadas	Políticas culturales, economía de la cultura, gestión de espacios y consumo cultural.	Política cultural y web 2.0, cibercultura, economía de la cultura.
Investigación Iberoamérica	Audiencias, estética.	Sistematización de experiencias. Antropología del desarrollo.	Tipologías de agentes, perfiles de la práctica. Estudios de consumo cultural. Primeras revistas especializadas.	Políticas culturales, metodología de la GC; consumo cultural, cibercultura.

Extensión y difusión cultural

Otro punto de encuentro entre la gestión cultural y la educación son los programas de extensión y difusión cultural de la gran mayoría de las instituciones de educación superior en México. En su generalidad, las universidades tienen tres funciones básicas: investigación, docencia y extensión de la cultura y los servicios. Como lo explica Arreola en esta obra, esta tercera función funge (o podría fungir) como eje articulador de las otras dos funciones con vías a causar un impacto en las sociedades donde se encuentran. En términos generales, podemos citar las siguientes acciones culturales dentro de esta tercera función:

- Realización de actividades artísticas.
- Trabajo editorial.
- Divulgación científica.
- Organización de actividades deportivas y recreativas.
- Generación de medios de comunicación y producción de contenidos audiovisuales.
- Conformación y preservación de acervos artísticos, históricos, etnográficos y documentales.
- Desarrollo y administración de infraestructura cultural.

No obstante esta tradición de las universidades mexicanas y del aporte al desarrollo cultural de sus entidades, aún quedan muchos pendientes en este ámbito. Como lo mencionan Muñoz y Hernández en esta obra, una de las problemáticas de las universidades en términos de extesión y difusión cultural, es la falta de pertinencia y participación de la comunidad universitaria en el diseño y operación de acciones culturales. Si bien es cierto que hasta hace veinte años parte de las acciones culturales de las instituciones universitarias estaban dirigidas principalmente a su comunidad (de estudiantes, docentes y administrativos) y su vinculación con diferentes sectores de la sociedad, hoy en día tienden a enfocarse a la comercialización de bienes y servicios culturales, sobre todo de espectáculos, lo que fomenta de manera implícita el consumo cultural pasivo y acrítico.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, por ejemplo, cuya política cultural se ha centrado más en la creación de infraestructura cultural y de empresas culturales que se enfocan a la distribución y consumo, regularmente de ofertas culturales y artísticas externas al estado, y dejan en el olvido la promoción de la producción cultural de la propia comunidad universitaria, la formación de públicos (y no sólo consumidores), y la articulación entre la investigación, docencia y extensión como una estrategia integral para la atención de los problemas sociales y culturales del estado.[17]

En este contexto, uno de los retos de la gestión cultural y de las instituciones de educación superior es poder desarrollar políticas culturales de una manera más integral, equitativa, democrática, eficiente y sustentable, que fomente un equilibrio entre la promoción de producciones externas y también de lo que su comunidad universitaria produce[18] y la incorporación del capital social que las mismas universidades están formando.

De las intenciones y composición de la obra

El recuento de los puntos de encuentro entre la educación y la gestión cultural ha tenido como propósito brindar un panorama general a los lectores que no provienen de ese ámbito, sobre algunos cruces y oportunidades de articulación en los que los gestores culturales tenemos mucho que aportar; sin embargo, nuestra participación (de hecho o posible) se puede ver difusa y poco clara debido al emergente reconocimiento de la gestión cultural como profesión y campo disciplinar, y también, para ser

[17] Es interesante observar cómo gran parte de lo que se pregona en las aulas universitarias de México, muy poco se pone en práctica, incluso en las mismas instituciones educativas.

[18] Esta es una cuestión de suma importancia, que debería ser vista como una acción estratégica de mercadeo, ya que si las propias universidades promocionaran su producción académica y artística con mayor hincapié, contribuirían al posicionamiento y reconocimiento de la calidad de los procesos de investigación y docencia, y ayudarían a la legitimación del nuevo capital social que están formando.

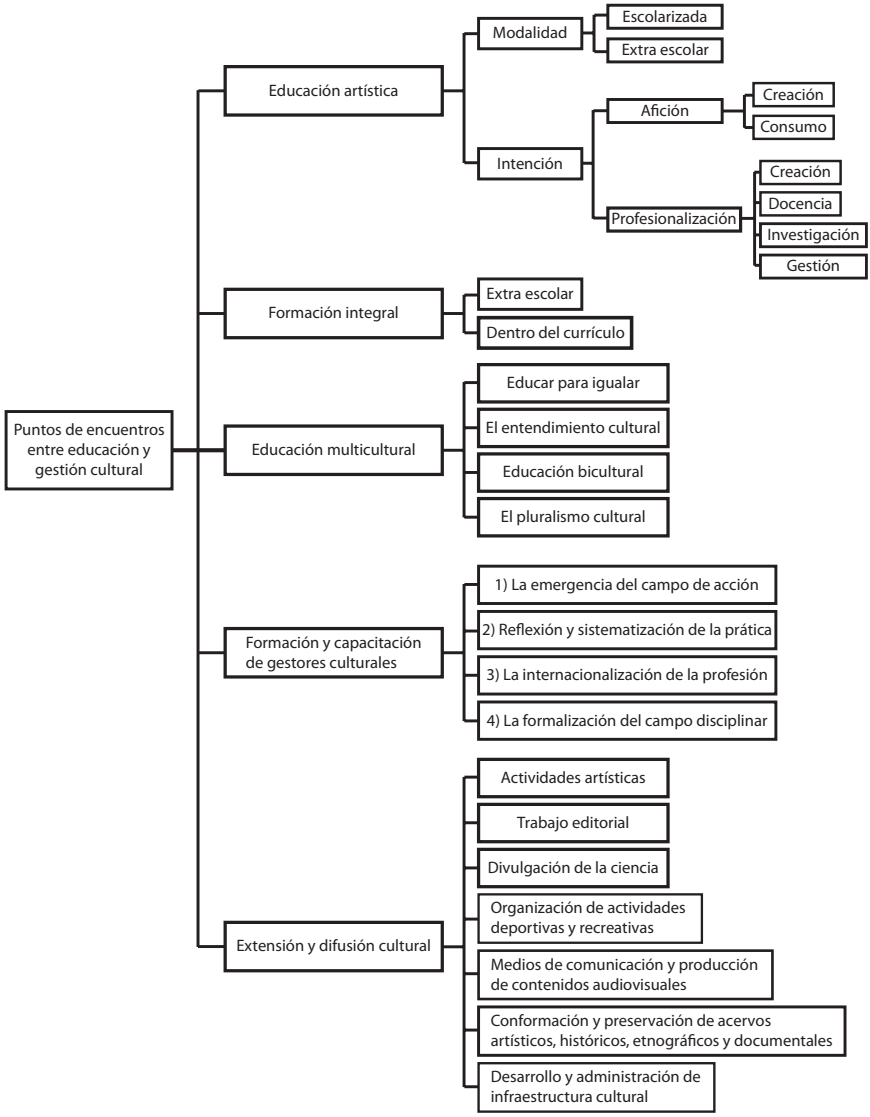

Figura 1. Puntos de encuentro entre educación y gestión cultural.

sinceros, a la escasa participación y poca contundencia en los argumentos que hacemos los gestores en la resolución de problemas que se presentan en el orden educativo.

Así pues, en esta obra el lector podrá encontrar ocho visiones y acercamientos a las relaciones entre educación y gestión cultural, producto de una investigación y, sobre todo, de la recuperación de sus experiencias profesionales.

La primera parte está dedicada al estudio de las políticas culturales y educativas. Blanca Brambila hace una revisión histórica de los primeros programas de capacitación cultural en México, que van dirigidos a los promotores culturales en acción. A partir de un análisis comparativo entre el programa de Formación y Capacitación de Promotores Culturales y el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, nos muestra los primeros perfiles que el Estado define como necesarios para los agentes que diseñan y desarrollan la acción cultural en el país.

Por su parte, Iliana Muñoz nos presenta una mirada fresca y crítica de la composición y aplicación de la política cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México y las incongruencias entre el discurso y la puesta en práctica.

En ese mismo tenor está la experiencia documentada de Blanca Eva González, quien hace un estudio detallado, crítico y propositivo sobre la forma en que se plantea, en los documentos oficiales, la formación integral en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica y la realidad con que se ejecutan las acciones de difusión cultural en los diferentes institutos tecnológicos del país.

La segunda parte, titulada “Gestión cultural y ambientes virtuales de aprendizaje”, está compuesta por dos artículos. El primero escrito por Valentina Arreola, que pone sobre la mesa una discusión pendiente en las universidades públicas: la necesidad de retomar la extensión y difusión cultural (como tercera función sustantiva) como eje articulador de la investigación y docencia, potencializadas con el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, para la producción, circulación, intercambio y consumo de servicios y bienes culturales de una manera accesible, pertinente y equitativa.

En el siguiente artículo, expongo un análisis de cómo los nuevos contextos socioculturales hacen imperioso que los programas de formación en gestión cultural fortalezcan el desarrollo de nuevas competencias basadas en el uso de ambientes virtuales colaborativos para el diseño y ejecución de proyectos culturales.

En la última parte del libro, que lleva por nombre "Programas educativos y formación de públicos y usuarios", se incluyen tres artículos que resultarán de gran interés al lector. Ángeles Rivera, Irene Ramírez y Yolanda López nos presentan un documento actual y poco tratado en el ámbito de la gestión cultural: la alfabetización informática. Las autoras argumentan la necesidad de desarrollar competencias en gestión de la información en estudiantes de educación superior (que serán los profesionistas); brindan al lector algunas orientaciones para la formación de usuarios que responda a los retos y requerimientos de la sociedad de la información.

Por su parte, Antonio Orozco, a través del análisis del caso de la organización de los festivales corales, nos plantea cómo los gestores culturales que se han formado en la práctica están tomando conciencia de la necesidad de profesionalizar su práctica laboral y de sistematizar y documentar sus experiencias con vías a contribuir a la continuidad y mejora de sus acciones culturales.

Finalmente, el libro cierra con el ensayo de Luisa Hernández, que desde su doble mirada de artista y gestor, plantea una serie de reflexiones sobre la necesidad de formar públicos en los espacios de educación universitaria. A través del caso de la promoción de la música de cámara, expone el reto de la diversificación e innovación de las estrategias de promoción y difusión de las actividades culturales y su importancia en la formación de profesionistas (y públicos) con una visión integral.

Cada uno de estos escritos es una ventana a la problemática que presenta la relación entre educación y gestión cultural. El lector podrá advertir que hay una necesidad primordial por la sistematización de las experiencias de los actores en el campo para generar información sobre cómo se han venido llevando a cabo las acciones culturales en las prácticas educativas.

No obstante, estas acciones encierran una serie de problemáticas. Como lo mencionan diversos autores de esta obra, las indagaciones han mostrado que, por un lado, se construyen y socializan los discursos que consideran el "factor cultura" como un elemento esencial del desarrollo (social o humano, dependiendo de la posición conceptual que se desee), pero en la operación de políticas y acciones los agentes se enfrentan a dificultades conceptuales, metodológicas y presupuestarias que impiden que esos "buenos deseos" se lleven a la práctica.

Otra cuestión que hay que subrayar es la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas y medios para fortalecer los procesos, no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino también de producción, distribución y resignificación de los bienes y servicios culturales.

Sin embargo, aún quedan algunos vacíos por cubrir: faltan estudios que aborden estos temas tanto de manera macro-, que nos permitan identificar tendencias generales, como micro-, que nos ayuden a ver las cualidades e implicaciones desde el campo de aplicación. Estas investigaciones, a mediano plazo, nos darían información de primera mano para la construcción de la gestión cultural como campo disciplinar; fortalecerían los procesos de formación de nuevos gestores culturales y propiciarían la innovación de la práctica profesional con vías a obtener mejores resultados y a elevar las condiciones de vida de las diferentes comunidades donde inciden a diario los profesionales de la cultura.

Espero sinceramente que el lector se vea reflejado ya sea como gestor cultural, como docente, como estudiante, o bien, como público de las acciones culturales que se han desarrollado en contextos educativos, y que, con base en recordar y retomar su experiencia, le sean significativas las aportaciones de los autores y lo motiven a compartir sus reflexiones.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Barcelona, Agenda 21 de la cultura: http://www.agenda21-culture.net/, Consultada el 2 de septiembre de 2009.

Ander egg, Ezequiel (1987a), *La práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, Hvmanitas.

_____ (1987b), *¿Qué es la animación sociocultural?* Buenos Aires: Hvmanitas.

_____ (1989), *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.

Azuela de la Cueva, Alicia (2005), *Arte y poder*. México: El Colegio de Michoacán, Fondo de Cultura Económica.

Bayardo, Rubens (s/f), Cultura, artes y gestión. La profesionalización de la gestión cultural: http://agetec.org/agetec/descarga/RBayardo.pdf, consultada el 12 de junio de 2007.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987), "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales", en *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín (1987), "Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades", en *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.

Cembranos, Fernando (1989), *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial popular.
Certeau, Michel (1999), *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Colombres, Adolfo (1990a), *Manual de promotor cultural. I Bases teóricas de la acción*. Buenos Aires: Hvmanitas, Ediciones Colihue.
_____ (1990b), *Manual de promotor cultural. II La acción práctica*. Buenos Aires: Hvmanitas, Ediciones Colihue.
_____ (1990c), *Manual de promotor cultural. III Documentos y materiales de trabajo*. Buenos Aires: Hvmanitas, Ediciones Colihue.
Conaculta (1989), *Programa de formación de animadores de cultura popular. Antología I*. México: Coordinación nacional del programa de descentralización.
_____ *(1990), Programa de formación de animadores de cultura popular. Antología II*. México: Coordinación nacional del programa de descentralización.
Cornejo Murrieta, Gerardo (1985), *Políticas culturales y creación individual*. Cuadernos de divulgación núm. 1. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
Cuadrado Garrcía, Manuel (2007), "Formación e investigación en el ámbito de la gestión cultural", *en Actas del I Congreso Internacional sobre formación de gestores y técnicos de la cultura*. Carolina Llabata Ponce (coordinadora). Valencia: Servici d'Assistència i Recursos Culturals.
De la Fuente, Julio (1990), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: INI, Conaculta.
Delgado, Eduard (1988), "La gesitió cultural en els 90", *Revista Educar,* núm. 13.
Dirección de Capacitación Cultural (sf), *Antología de lecturas. Diplomado en Gestión Cultural. Bloque temático I: Conceptualización básica*. México: Conaculta.
_____ (sf), *Antología de lecturas. Diplomado en Gestión Cultural. Bloque temático II: La cultura en su contexto actual*. México: Conaculta.
_____ (sf), *Antología de lecturas. Diplomado en Gestión Cultural. Bloque temático III: Metodología de la gestión cultural*. México: Conaculta.

_____ *(sf), Antología de lecturas. Diplomado en Gestión Cultural. Bloque temático IV: Perspectivas de la gestión*. México: Conaculta.

_____ (2009), "De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética", en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf, consultada el 5 de septiembre de 2009.

García Canclini, Néstor (1987), "Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano", en *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.

García Castaño, Javier, Pulido Moyano, Rafael y Montes del Castillo, Ángel (1997), "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 13. Organización de Estados Iberoamericano.

Gervilla, Enrique (1991), *El animador: perfiles y opciones*. Madrid: CCS.

Gómez de la Iglesia, Roberto (2007), "Gestores culturales: nuevos profesionales y nuevas organizaciones para la complejidad social", en *Actas del I Congreso Internacional sobre Formación de Gestores y Técnicos de la Cultura*. Carolina Llabata Ponce (coordinadora). Valencia: Servici d'Assistència i Recursos Culturals.

Herskovits, Melville J. (2004), *El hombre y sus obras*. México: FCE.

López de Ceballos, Paloma (1991), Formación de animadores y dinámicas de animación. Madrid: Editorial popular.

Mac gregor Campusano, José Antonio (1989), *Desarrollo cultural en el medio rural*. México: UAM.

Martinell Sempere, Alfons (2006, octubre), "La formación en gestión cultural en Iberoamérica: reflexiones y situación", *Revista Pensar Iberoamérica*, núm. 10. OEI. http://www.oei.es/revistacultura/secc_05/secc_05_5/pdf/print.pdf, consultada el 5 de noviembre de 2008.

_____ (2009, julio), "Las interacciones en la profesionalización en gestión cultural", *Pensamiento Iberoamericano,* núm. 4. AECID, Fundación Carolina. http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/4/pdf/pensamientoIberoamericano-106.pdf

Meza Cascante, Luis Gerardo (2002, julio), "La teoría en la práctica educativa", *Revista Comunicación,* vol. 12, núm. 23: http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias_lenguaje/revista_comunicacion/Vol.12No22002/pdf%27s/lmeza.pdf, consultada el 8 de septiembre de 2009.

Olivé, León (2006), *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.

_____ (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós, UNAM.

Ornelas Tavárez, Gloria Evangelina (2000), *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pinotti Baldrich, José Luis (2007), "El gestor cultural: importancia del presente", en *Actas del I Congreso Internacional sobre Formación de Gestores y Técnicos de la Cultura*. Carolina Llabata Ponce (coordinadora). Valencia: Servici d'Assistència i Recursos Culturals.

Quintana, José María (1986), *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

Sánchez, Antonio, Vicente, José Alberto, Segovia, José Luis y Alonso, Ana Isabel (1991), *Cauces vivos de la animación*. Madrid: CCS.

Schargorodsky, Héctor (2008, noviembre). "La gerencia de las organizaciones culturales públicas en Argentina: los caminos a recorrer en la búsqueda de su profesionalización definitiva". Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Buenos Aires Argentina. Disponible: http://www.planejamento.gov.br/hotsites/seges/clad/documentos/schargor.pdf

Texeira, Cohelo (2000), *Diccionario crítico de política cultural*. Guadalajara: Conaculta, SCJ, ITESO.

Turok, Marta (1988), "La promoción de las culturas populares: posibilidades y limitaciones de la acción del Estado", en *Política cultural para un país multiétnico*. Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coordinadores). México: SEP.

UNESCO, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf, consultada el 2 de septiembre de 2009.

_____ Declaración de la UNESCO relativa a la destrucción internacional del patrimonio cultural: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133874s.pdf, consultada el 2 de septiembre de 2009.

Ventosa Pérez, Víctor J. (2006, octubre), "La animación sociocultural en España: una perspectiva local", *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana,* vol. 1, núm. 1. Disponible en http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac103.pdf

Primera parte

Políticas culturales y educativas

Capítulo 1

La formación para el promotor cultural en México: antecedentes y características

Blanca Brambila Medrano[1]

Introducción

A lo largo de este texto el lector podrá conocer las características del primer programa de formación para promotores culturales en México, impulsado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa es conocido como el PACAEP y se desarrolló de manera intensiva con los profesores de educación básica; sin embargo, y gracias a la demanda, este programa se hizo extensivo a otros espacios de la promoción cultural; dentro del nuevo ámbito académico de la gestión cultural, esta experiencia es un referente obligado.

A pesar de la amplia tradición mexicana en el campo de la promoción cultural, que incluye experiencias como las misiones culturales impulsadas por José Vasconcelos en 1923; la creación del modelo de escuela rural e incorporación indígena en 1925; la instalación de un amplio equipamiento e infraestructura cultural, que abarca casas de cultura, bibliotecas, teatros, museos, orquestas, compañías de danza, estudios de cine, empresas editoriales, de radio, comunicación, entre otras, en la década de los ochenta

[1] Profesora investigadora del Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

no se contaba con el personal suficientemente capacitado para investigar, preservar y difundir las diversas manifestaciones de la cultura mexicana. Esta situación obligó a que, desde el marco institucional, algunos organismos culturales capacitaran en forma improvisada a personal egresado de un número variado de licenciaturas para realizar las funciones necesarias a fin de cumplir con las tareas ya mencionadas.

En el Estado -nos referimos a las acciones desde el aparato de Estado; esto implica la institucionalización de las políticas culturales; en nuestro país prevalece el modelo de secretarías de cultura- se fortaleció el diseño de programas tendentes a capacitar a este personal improvisado y de múltiples perfiles; la finalidad era dotarlos de los conocimientos teóricos y las herramientas técnicas que les permitieran cumplir el trabajo de la promoción cultural en una forma eficaz y satisfactoria (Nivón, 2007).

El primer programa de formación se ofreció originalmente desde la SEP, a través de la Subsecretaría de Cultura y la Dirección General de Promotores Culturales; se realizó un esfuerzo de capacitación para el personal de la misma secretaría a fin de ampliar su horizonte de acción en la labor de difusión de la cultura. Esta primera experiencia puso en evidencia que también existía personal dedicado a las labores culturales fuera del magisterio; esto amplió el radio de acción del programa a otras esferas dentro del terreno cultural (Brambila y Márquez, 2002). Esta experiencia está documentada con el título *Formación de personal para el desarrollo cultural en México* (SEP, 1985). A continuación, presentamos algunas de sus características.

Programas de formación de personal para el desarrollo cultural en México

El primer programa de formación que analizaremos será el Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria, conocido por sus siglas como PACAEP. Los profesores formados en él son conocidos como MAC (maestros de actividades culturales); muchos de ellos actualmente están jubilados o en vías de jubilación. Algunos se han integrado a la promoción y gestión cultural dentro de sus comunidades y, en ciertos casos, a organismos públicos o privados. Por el momento se carece de datos que

documenten sobre la influencia y trascendencia de la figura de los docentes MAC en la dinámica escolar del país.

Debido al impacto del PACAEP, y a solicitud de promotores externos al magisterio, se puso en marcha a la par el Programa de Formación y Capacitación de Promotores Culturales. Con éste se pretendía apoyar y dar formación al trabajador de la cultura, para que le permitiera hacer efectivas y orientar sus funciones en apoyo al desarrollo cultural de las comunidades, así como legitimar la importancia de su labor, tanto a nivel personal como institucional (Tabla 1). Los promotores interesados en participar con los cursos presentaban un perfil heterogéneo en cuanto a funciones y actividades, así como en formación (Brambila y Márquez, 2002).

Tabla 1. Comparativo de los primeros programas de capacitación cultural de México.

Aspecto	PACAEP	Capacitación promotores
Nombre	Plan de actividades Culturales de apoyo a la educación primaria Educación primaria	Programas de formación y capacitación de promotores culturales
Objetivos	• Fortalecer la identidad cultural del alumno. • Brindar al educando oportunidades de acceso y de participación, en el quehacer cultural. • Contribuir a la formación integral del educando.	• Analizar los lineamientos conceptuales y metodológicos en los que se sustenta la practica de la promoción cultural. • Analizar y contextualuzar las diversas funciones que se han atribuido tradicionalmente al promotor, a partir del análisis de la promoción, como un proceso integral en que se consideren los diversos campos culturales. • Proponer alternativas de trabajo a desarrollar con las comunidades, a través del análisis de las funciones que el promotor desarrolla o debe desarrollar en su prpactica. Coadyuvar a la formación de promotores culturales y apoyar la práctica de los promotores en servicio.

Tabla 1. (...continuación).

Aspecto	PACAEP	Capacitación promotores
Características	Aprovechar las potencialidades del magisterio para la promoción cultural. REvisar y fortalecer los contenido culturales de la educación.	Pretendía apoyar y dar formación al trabajador de la cultura, que le permitiera hacer efectivas y orientar sus funciones en apoyo al desarrollo cultural de las comunidades, así como legitimar la importancia de su labor, tanto a nivel personal como institucional.
Requisitos y perfiles	Ser maestros de grupo con plaza federal en servicio activo. Tener experiencia docente mínima de tres años en una escuela primaria federal. Entregar carta de exposición de motivos. Tener interés por difundir y rescatar la identidad cultural. Capacidad de colaboración y organización. Capacidad de iniciativa, creatividad y habilidad para las relaciones humanas, Interés por promover actividades culturales en la escuela primaria y proyección a la comunidad.	Dirigido a los promotores o responsables de la planeación y/o operación de actividades culturakes de instituciones educativas, de asistencia social u otros organismos públicos privados que presentaban este tipo de servicios; al magisterio y estudiantes normalistas que estuvieran interesados en enriquecer su prpactica docente o estuvieran desarrollando trabajos de producción cultural.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 1985.

Es importante señalar que, al interior de este programa, se formaron algunos gestores que más tarde impulsaron la creación de los primeros programas académicos de gestión cultural (diplomados) en algunas universidades; tal es el caso de la Universidad de Colima, la Universidad Nicolaita en Michoacán y la Universidad Autónoma de Morelos.

La estrategia de capacitación integraba una metodología de trabajo que permitía, por un lado, correlacionar y articular actividades y acciones que en este campo tradicionalmente se realizaban; además, abría nuevas opciones de trabajo, tratándolas desde una perspectiva integral de la promoción cultural en congruencia con las necesidades del contexto. El promotor recibía una preparación para la operación de programas particulares sin que éstos se contextualizaran dentro de la dinámica cultural de cada comunidad, o región.

Perfiles de egreso de los programas

A veintiséis años de la realización de estos programas, podemos apreciar que los perfiles de egreso (Tabla 2) consideraban una formación integral y compleja, la cual iba más allá de una simple capacitación para el trabajo.

Tabla 2. Comparativo de los perfiles de egreso de los programas de capacitación.

Oferta de capacitación	Componentes del perfil de egreso	Descripción
Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria	Investigación	• Recursos, prácticas e intereses culturales de la comunidad. • Tradiciones orales, literarias, históricas, artesanales y de expresiones artísticas. • Documental, sobre los conocimientos tradicionales dela región y cercana de los contenido de las áreas de interés del plan.
	Planeación	• Programación de actividades. • Sobre exposiciones itinerantes y servicios de museos y bibliotecas. • Sobre la selección de programas de radio y televisión.

Tabla 2. (...continuación).

Oferta de capacitación	Componentes del perfil de egreso	Descripción
Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria	Coordinación y promoción	• Con autoridades escolares y maestros de grupo. La comunidad para el desarrollo de actividades. • Detección de exponentes de la cultura local para que comportan sus experiencias con los educandos. • Organizar visitas con fines didácticos y recreativos a zona históricas, arqueolígicas o urbanas. Promover muestras y encuentros artísticos y de las experincias culturales locales. • Impulsar la creación de editoriales estudiantiles a bajo costo. Fomentar intercambios culturales entre escuelas. • Reunirse periódicamente con los padres de familia para tratar temas relacionados con las actividades culturales promoviendo convivencias de niños, maestros y padres.
Programa de formación y capacitación de promotores culturales	Funciones	• De animación cultural, investigación y análisis, planeación, organización, divulgación, evaluación, retroalimentación social.
	Actitudes	• Flexibilidad en su práctica, apertura a la crítica y autocrítica, creatividad, dialogo y establecimiento de relaciones horizontales con la comunidad, interés para actualizarse.
	Conocimientos genéricos	• Antropología y sociología, pedagogía y administración, psicología y nociones básicas de la temática o problemática que abordan los programas que se instrumenten.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 1985.

Después del arranque del programa en 1984 y a partir de un diagnóstico, se determinó quiénes eran los promotores; cuál era el perfil que debían cumplir; cuál era el tipo de actividades que tenían que realizar; de esta manera, se inició un proyecto de capacitación dirigido a los promotores culturales. El perfil del promotor cultural era el de organizador de labores de difusión; responsable de hacer los carteles, de pegarlos, de visitar a las instituciones para lograr la asistencia del público; muchas veces se le ponía a administrar los recursos que se conseguían de las actividades culturales. Había una reducción de lo cultural a lo artístico y al promotor cultural se le consideraba más como organizador o promotor de actividades artísticos (Formación de Personal para el Desarrollo Cultural en México).

De manera simultánea, en 1983 se realizó una encuesta entre más de dos mil personas que trabajaban en el área de promoción de la cultura en los diversos estados; se llegó a determinar que había un número importante de profesionistas egresados de las carreras de letras, antropólogos, ingenieros, médicos, dentistas y veterinarios. Más de cincuenta por ciento del personal que trabajaba en el campo de la cultura, tenían un título universitario, básicamente en el área de humanidades, pero sin excluir a médicos e ingenieros.

El segundo grupo más numeroso era el de maestros, los egresados de las normales, de los cuales cerca de treinta por ciento estaban trabajando en el ámbito de la cultura; el resto eran individuos que tenían bachillerato, secundaria, también había promotores con primaria y autodidactas, pero un cúmulo fuerte eran los profesionistas.

Cuando se les preguntó a los entrevistados qué tenía que hacer el promotor cultural, sus respuestas giraron a los siguientes ámbitos de competencia:

- Saber hacer un diagnóstico sociocultural de su comunidad, porque esto le daba pie a la organización de su trabajo.
- Ser un buen organizador de actividades culturales; a partir de ese diagnóstico, tenía que planificar, adecuadamente, cómo iba a realizarlas.

- Saber técnicas de divulgación, de cómo dar a conocer, difundir y cómo llegar a los públicos.

Lo anterior se dedujo de la reflexión sobre las fallas en el desarrollo de una actividad; los encuestados consideraban que el promotor no sabía "llegarle al público que debiera"; no es nada más pegar carteles, sino llegar a la gente que puede tener interés y, por otro lado, tenía que saber evaluar también su actividad y cómo devolverla a la propia comunidad.

El primer curso fue sobre "Planeación cultural", en 1985; sus contenidos abordaban la forma de planear una actividad cultural. El segundo curso fue de "Organización de eventos culturales", acompañado de un curso de "Administración de recursos", ya que ambos están estrechamente ligados a la organización y la administración cultural. El tercer grupo de cursos tuvo como fin capacitar al personal en las generalidades de las técnicas de difusión. La duración de los módulos variaba según el área de conocimiento abordada; algunos duraban quince días; otros, una semana; estas sesiones se desarrollaban de manera intensiva. En un momento posterior, la duración dependía de la solicitud de las instituciones culturales de cada estado. Las principales instituciones sede eran las casas de cultura e institutos de cultura y, ocasionalmente, universidades.

Al promotor cultural, en 1983, se le capacitaba para la operación de programas que respondieran a las características y necesidades socioculturales de la población; relacionaban éstas con las áreas de competencia de la promotoría cultural que para tal efecto se habían establecido:

- Investigación cultural comunitaria.
- Rescate y preservación del patrimonio cultural.
- Creación y producción cultural.
- División cultural.

En este contexto, el promotor cultural era considerado como la persona que se integraba a una comunidad o que pertenecía a ella, y apoyaba el proceso de organización; que la orientaba a la toma de conciencia de los

problemas que enfrentaba y estimulaba la valorización de la cultura propia en relación con otras. Propiciaba, así, la participación de la comunidad en el acceso a los bienes y servicios culturales en la creación y producción cultural.

Al promotor se le concibió como organizador y facilitador del servicio cultural; para ello, requería una formación que le permitiera conocer el universo sociocultural en el que trabaja, es decir, la forma en que estaba organizada y se desenvolvía la comunidad, sus rasgos, tradiciones culturales, y formas colectivas, apreciando su trayectoria histórica, socioeconómica y educativa; esto, a fin de poder comprender su situación y manifestación actual, para que la elaboración y aplicación de programas de las áreas expuestas respondieran a las características socioculturales de su contexto y apoyasen su desarrollo.

El perfil del promotor que se formó comprendió actividades y funciones que parecían propias de alguna de las áreas de competencia expuestas. Dichas áreas, al ser interdependientes, permitieron establecer una serie de funciones, actitudes y conocimientos genéricos que todo promotor debía desarrollar en su práctica, independientemente de su actividad principal.

Funciones

Como parte del perfil que se concibió, se consideraron las siguientes funciones:

> *De animación cultural.* Propiciar la participación activa de la población motivando y organizando a la comunidad, a partir de mecanismos de acceso a los bienes y servicios culturales y acciones favorables para la recreación, creación y producción cultural comunitaria.
> *De investigación y análisis*. Impulsar el conocimiento, recuento y diagnóstico de los diferentes aspectos sociales, económicos y culturales de la comunidad, como base para la identificación de áreas y programas de trabajo.

De planeación. Diseño de programas en correspondencia con las características socioculturales del contexto; priorización de necesidades; organización, definición y sistematización del servicio cultural; proyección de éste y determinación de estrategias.
De organización. De grupos de trabajo para la elaboración o ejecución de programas culturales, actividades y talleres.
De divulgación. Proyección a lo interno y externo de las manifestaciones culturales de la comunidad a partir de diversos programas y medios de comunicación.
De evaluación. De las acciones y programas realizados.
De retroalimentación social. Evaluación del impacto social de los programas y su inserción en los procesos culturales de la comunidad.

Actitudes

De las funciones expuestas, se infiere que el promotor cultural debía reunir una serie de actitudes y conocimientos para el ejercicio de su labor:

Flexibilidad en su práctica. Adecuar su actividad al contexto social y grupal en donde trabajaba. Estar abierto a lo nuevo, a la posibilidad de cambio y aprendizaje libre de estereotipos que originaran distingos de clase, raza o religión, que limitaran su práctica.
Apertura a la crítica y autocrítica. Con respecto a su persona y su medio natural y social en el que se desempeñaba, con el objeto de descubrir errores y aciertos, inquietudes y viabilidad de acciones.
Creatividad. Abordar y analizar, desde distintas perspectivas, las problemáticas que se presentasen, e identificar la acción más viable.
Apertura al diálogo y al establecimiento de relaciones horizontales con la comunidad. Evitar actitudes paternalistas y autoritarias, con el objeto de generar movimientos autogestivos.
Interés para actualizarse. En todos aquellos aspectos que enriquecieran su práctica, formándose e informándose permanentemente.

Conocimientos

Finalmente, se definieron de la misma manera los conocimientos que tendría que tener todo promotor cultural, los cuales se resumen en los siguientes:

> *De antropología y sociología*. Debía contar con los principios básicos que le ayudaran a conocer las particularidades de estructura y organización social de la comunidad, rasgos culturales y normas colectivas a través del manejo de técnicas y metodologías de investigación, a fin de ubicar programas y elaborar diagnósticos para la ejecución de acciones concretas.
> *De pedagogía y administración*. Que le permitieran ampliar su visión y manejo de los elementos en la planeación y programación de actividades; así como los mecanismos psicosociales de los grupos, con el objeto de dar congruencia a la relación del individuo-programa-contexto.
> *De psicología*. Que le ayudaran a conocer y analizar la dinámica psicosocial de los grupos; que le proporcionaran los elementos para la organización de grupos de trabajo, así como habilidad para el logro de relaciones horizontales.
> *Nociones básicas de la temática o problemática que abordaran los programas*. Investigación personal del tema para definir enfoques y necesidades.

Conclusiones

La experiencia de la SEP constituye el primer cimiento en la definición de contenidos académicos, metodológicos, operativos y de los perfiles de ingreso y egreso de los programas de capacitación de los promotores culturales. Como ya mencionamos, varios de los egresados de este programa multiplicaron la experiencia en diversos contextos; actualmente, algunos

de los docentes de los programas educativos especializados en gestión cultural en universidades estuvieron involucrados en esta experiencia. Los criterios teóricos y operativos, así como los perfiles de ingreso, formación y desempeño han permeado en las prácticas, conceptos y modelos aplicados en algunas instituciones de educación superior del país.

Sin duda, el impacto que este programa tuvo en la formación y profesionalización de gestores culturales sirvió para posicionar la experiencia mexicana como una de las más importantes de Iberoamérica, la cual puede abordarse desde distintas lógicas y dar pie a posteriores investigaciones de posgrado.

Referencias bibliográficas

Brambila, Blanca y Márquez, Adolfo (2002), *Documento de trabajo para el diseño de la maestría en Gestión de la Cultura*. Universidad de Guadalajara.

Nivón, Eduardo (2007), *La formación del gestor cultural y nuevas tecnologías*. Ponencia presentada en el panel de análisis "La formación de gestores culturales a distancia", en el XVI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Educación Pública (1985), *Formación de personal para el desarrollo cultural en México*. México: SEP.

Capítulo 2

La política cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México

Haydeé Iliana Muñoz Velez[1]

¿Por qué tomar a esta institución como objeto de análisis cuando su supuesta autonomía la dejaría fuera de la conceptualización aparente de una política cultural pública y gubernamental? Al ser una universidad pública federal (UPF), el Estado le aporta un subsidio muy grande cada año, tanto en pesos constantes como en corrientes,[2] por lo que el movimiento interno y sus acciones centrífugas conciernen a toda la sociedad mexicana.

Hasta el día de hoy, la UNAM es una de las mejores de Iberoamérica;[3] su vida académica, política y cultural está intrínsecamente relacionada con el movimiento sistemático de los mismos ámbitos en el orden nacional. Su estructura y funcionamiento, regidos dentro de un marco legal estatal que se los permite (Constitución de 1917 y Ley Federal de Trabajo), son tan complejos, organizados y legislados como los de un estado en sí mismo. Cuenta con todas las características para ser analizada de esa manera: territorio, población, soberanía y gobierno. Su territorio, sólo en

[1] Pasante de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, UNAM; estudiante de la licenciatura en Gestión Cultural, UdeG Virtual. Jefa del Departamento de Actividades Culturales de la UNAM. Correo: ilianamuv@yahoo.com.mx

[2] http://www.ses.unam.mx/subsidio/federal.php

[3] En 2008, volvió a obtener el primer lugar a nivel Hispanoamérica según The Times Higher Education, QS World University Rankings.

Ciudad Universitaria, es más grande que algunos países europeos.[4] Si destacamos la relación inherente entre cultura y territorio, comprenderemos que la institución cuenta con el suficiente como para analizar su universo simbólico. De manera tangible, posee un patrimonio artístico que ha sido heredado a toda la población nacional; recintos históricos y museos que le pertenecen; el mismo campus de Ciudad Universitaria fue declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO en 2006. Tiene sedes en varios estados de la república e incluso en Canadá y Estados Unidos; anualmente su nivel de publicaciones es muy elevado y la actividad cultural constante atrae no sólo a su comunidad, sino al público en general.

De manera no tangible, hay un fuerte vínculo entre capital humano productor, investigador, creador, difusor, gestor de la cultura y la universidad. Eso si consideramos sólo cierto sector de la construcción del concepto de cultura. Si nos remitimos a la amplitud de éste, aun con todos sus debates, en general la vida universitaria es proveedora y constructora constante de cultura, en su nivel académico, científico y por el sentido de pertenencia e identidad de su comunidad; esto se debe a la importancia de la institución misma, sus valores intrínsecos, su calidad de vida interna (que cabe aclarar no es la misma en un campus que en otro, incluso de una facultad a otra) y sus actividades constantes que extienden el sentido de identidad a otros individuos no pertenecientes a la universidad; por ejemplo, el equipo de futbol Pumas y sus seguidores.

Al ser una universidad pública, sus políticas corresponden o deberían atender a un proceso integral de política pública. Esto puede ser sumamente confuso, pues el objeto de estudio es la "política cultural", y parece ser amplia la distancia entre ésta y la política pública en general. Definamos, para estos fines, la política cultural como "el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social" (García Canclini, 1987).

[4] Ciudad Universitaria mide 7.3 km^2. En Europa, el Vaticano tiene una extensión de .44 km ^{2}; Mónaco, 1.95 km^2; y Luxemburgo, 2.5 km^2.

El Estado sería la misma UNAM y, haciendo un paréntesis en el que aclaremos que la población puede no necesitar ciertas manifestaciones culturales, o no admitir que las necesita, pues le son desconocidas, recordemos las palabras de Gerardo Caetano, que nos harán el puente entre la política particular de la que hablamos y "la política" en general: "Si hablamos de políticas culturales, tenemos que hablar de política, y aquí también hay un posible abrazo de la muerte" (Caetano, 2009). El diálogo constante entre el gobierno federal y el de la UNAM es visible. Apenas en la gaceta UNAM del 27 de julio de 2009 se publicó la noticia de que la casa de estudios, a petición de la LX Legislatura de la Cámara de Diputados, presentó la primera fase del "Diagnóstico cultural en México", con el texto *Información sobre la cultura en México*.

Organización política de la UNAM

Para entrar de lleno en la política cultural, es pertinente conocer, a grandes rasgos, la estructura orgánica de la UNAM. La fracción VII del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos permite la autonomía de gobierno de las instituciones de educación superior autónomas, y establece como fines los de educar, investigar y difundir la cultura.[5]

[5] Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3o., fracción VII: "Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere".

La organización política de la UNAM se compone de:

> *La Junta de Gobierno*. 15 personas que nombran al rector, a los directores de facultades, escuelas e institutos, a los miembros del Patronato Universitario, resuelven conflictos entre autoridades universitarias y expiden su propio reglamento.
> *El Consejo Universitario*. Para que exista representación de todos los universitarios al resolver las cuestiones universitarias. Lo componen: el rector, los directores, representantes de profesores, alumnos y empleados, y el secretario general.
> *El rector*. Jefe de la Universidad, cargo de cuatro años con posibilidad de reelección una vez.
> *El Patronato Universitario*. Lo componen tres patronos, que deben administrar el patrimonio universitario y sus recursos, así como formular el presupuesto anual de egresos e ingresos.
> Los directores de facultades, escuelas e institutos. Designados por la Junta de Gobierno.
> *Los consejos técnicos*. Constituidos al interior de las facultades e institutos, por un representante académico de cada especialidad y dos alumnos.

Las palabras

La UNAM cuenta con una organización que sigue el perfil de una nación soberana, de ahí que se desprenda una serie de legislaciones que intenten crear una normativa explícita y clara sobre todo lo posible que suceda en la vida de la Universidad. Su Ley Orgánica, en el artículo 1º, refiere como fin "extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura". Si bien esa frase puede ser ambiciosa y comprometedora, también es ambigua, como siempre lo es la palabra cultura en las legislaciones respectivas de nuestro país. No existe un solo documento de marco legal que defina el término para acotar su acción, desde la Constitución hasta las legislaciones de organizaciones estatales encaminadas a la cultura (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Na-

cional de Antropología e Historia, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, entre otras), el término se da por codificado.

Por otra parte, en el mencionado artículo 1º se habla de la sociedad y los problemas nacionales,[6] por lo que se puede interpretar con facilidad que, al hablar de extender los beneficios de la cultura, no se refieren únicamente a la comunidad universitaria, compuesta por alumnos, académicos, trabajadores y ex alumnos, sino a toda la población del territorio nacional. Si recordamos la importancia que tenía el objeto indirecto en nuestras clases de gramática, después del ¿qué? del directo, ¿para quién, para qué?, nos encontramos ante la complejidad de una heterogeneidad de beneficiarios con rangos de edades, situaciones económicas y sociales, en los que no sólo cabe la llamada diversidad cultural, sino todas las diversidades, que tienen como hilo conector la nacionalidad en algunos casos; vemos, entonces, que la empresa es titánica. ¿El objetivo se cumple en la praxis? Sí, si nos sujetamos a que "la mayor amplitud posible" deja siempre abierta la puerta a una justificación en la que los objetivos logrados son el resultado del mayor esfuerzo realizado; es decir, "hacemos lo que podemos". Y si, por otra parte, ayudados por el "buonismo"[7] cultural y por las bondades de la UNAM, nos encaminamos hacia el lado optimista de lo que ésta significa para la población nacional, podemos dejar de hacer análisis y discusión y quedarnos con la idea de que, efectivamente, la cultura es extendida por la institución.

[6] Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, artículo 1º: "La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

[7] Concepto italiano que se sintetiza en la afirmación de que todo lo que tiene que ver con la cultura es bueno y eso implica que los artistas son siempre buenos, que los políticos culturales son siempre buenos y que el consumo de alta cultura es siempre bueno; en Rausell Köster Pau, Cultura. Estrategia para el desarrollo local, Madrid: AECI, 2007, p. 21.

Dejando de lado la ignorancia proveedora de felicidad, veamos: para el cumplimiento óptimo de esta frase tan ardua, la UNAM cuenta con el Consejo de Difusión Cultural, cuyos objetivos son: fortalecer y articular las tareas, programas y actividades de las dependencias adscritas a la Coordinación de Difusión Cultural; coadyuvar a la articulación de la difusión cultural que realiza la Universidad, a fin de que contribuya a la formación integral de los universitarios; y colaborar a difundir, con la mayor amplitud posible, los valores culturales, en particular los artísticos.[8] En este caso, sí delimita los beneficiarios: los universitarios. Entre la ley orgánica y el reglamento interno de la Comisión de Difusión Cultural, se quedó fuera toda la sociedad no universitaria que, sin embargo, sí tiene participación en las acciones culturales que se desarrollan en la Universidad, ya sea como espectadores o participantes directos.

En este reglamento queda manifiesta la figura del coordinador de Difusión Cultural, nombrado por el rector, con las siguientes funciones:

I. Convocar y presidir con voz y voto al Consejo de Difusión Cultural;
II. Velar por el cumplimiento de los acuerdos que dicte el Consejo de Difusión Cultural y ejecutar las decisiones de éste;
III. Servir de enlace con las instancias, entidades académicas y dependencias universitarias.[9]

La praxis

¿Cómo funciona en la praxis la cultura en la UNAM? ¿Qué organismos están involucrados en el cumplimiento del artículo 1º de la Ley Orgánica de la Universidad? Básicamente, hay dos dependencias grandes que son el epicentro de la cultura constante de la casa de estudios: la Coordinación de Difusión Cultural,[10] que tiene a su cargo diversas direcciones y

[8] http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/OA/UNAM/Reglamentos/REGLAMENTO%2038.pdf
[9] Ídem.
[10] Vid. www.cultura.unam.mx

la Subdirección de Formación Artística y Cultural,[11] y la Subdirección de Vinculación y Enlace de la Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria (DGACU), perteneciente a la Secretaría de Servicios a la Comunidad. En teoría, ambos organismos tendrían que trabajar de manera colegiada, pero en la realidad parece que hay una gran división en el quehacer de estas dependencia, y no es preciso si esta forma de conducirse beneficia o no a la comunidad universitaria.

Según el Plan de Desarrollo 2008-2011, presentado por el doctor José Narro Robles, actual rector, la UNAM busca seguir siendo líder nacional de especialistas en todas las áreas; para ello, se analiza la educación superior mundial y se concluye, entre otros puntos, que el arte y la cultura son pilares fundamentales para una formación integral; entonces, la consideración presupuestaria inherente a su quehacer es esencial.[12] Esto se menciona no sólo al interior de la Universidad, sino que se hace un llamado a los poderes Legislativo y Ejecutivo nacionales para que integren estos ejes a una política pública en función de un beneficio económico y social.

Que la UNAM, desde su trinchera y su ubicación, se atreva a hacer tal recomendación, es atrevido, pero necesario. La institución, con sus medios y su labor en investigación, tiene la facultad de expresar socialmente su preocupación hacia el exterior, consciente de ser un receptor y emisor de señales y recursos materiales y humanos. No obstante, al ser parte del mismo país que relega la cultura a un segundo plano, ¿no posee la UNAM las réplicas del síndrome? ¿Aplica sus principios de política universitaria cabalmente? Al elaborar su presupuesto de egresos anual, ¿qué lugar le confiere el patronato a la cultura?

La página 15 del mismo plan coloca en un párrafo sencillo su presencia como espejo del país al que pertenece: "La UNAM es pública por su origen y pertenencia. Responde a la sociedad en su conjunto y hacia ella están destinados sus fines. Lo es también por los valores colectivos que encarna.

[11] Vid. www.tucomunidad.unam.mx

[12] Es indispensable otorgar la más alta prioridad a la formación, la ciencia, la tecnología y la cultura, no sólo en el discurso, también en el presupuesto", Plan Nacional de Desarrollo 2008-2011.

En ella convergen las diversas clases sociales y culturas del país, es un espacio propicio en el que se cultiva la democracia". Si la UNAM, como México, posee una diversidad cultural humana de dimensiones colosales, no por ello no hay discriminación; no por ello no existe elitismo; no por ello hay una democracia real en términos de igualdad. El problema de la democracia es que sigue siendo una utopía de la que no terminamos de salir. Analizar esta universidad da cuenta del funcionamiento del macrocosmos que ocurre a su alrededor.

A pesar de que existen legislaciones disponibles para todos, un porcentaje muy bajo de su comunidad las conoce; no por eso está exento de cumplirlas, tal como pasa en otras partes: no porque yo no conozca la Ley Federal de Tránsito tengo derecho a pasarme un alto. La mayoría de los integrantes de la comunidad universitaria no son conscientes de que viven en una institución democrática, pues no conocen la estructura orgánica ni que hay un representante que está hablando por ellos. ¿Cómo la democracia puede estar implícita en la vida cultural?

El Centro Cultural Universitario, ubicado en Ciudad Universitaria, no está al alcance democrático de todos; es decir, en cuestión geográfica, habrá a quien le quede más cerca; habrá quien, perteneciendo a las escuelas, bachilleratos o facultades externas, nunca lo visiten. Dos terceras partes de la población universitaria se encuentran fuera de Ciudad Universitaria: 75% que no gozan de las mismas posibilidades temporales y espaciales para acudir al Centro Cultural Universitario, donde la Coordinación de Difusión Cultural realiza las actividades culturales de élite. En la misma Ciudad Universitaria, ¿hay democracia si un alumno de bajos recursos no puede pagar cien pesos para un concierto en la sala Nezahualcóyotl (la sala de conciertos más importante de América Latina)? Este tipo de problemas son los mismos a los que se enfrenta la política cultural nacional y quizá la internacional.

Parece ser que las políticas culturales, como las prendas de vestir, están sujetas a modas y, afortunada o desafortunadamente, el idealismo de la democratización aún está "in", junto con sus compañeras tolerancia y diversidad, lleven éstas el complemento favorito, cultural, sexual, etcétera. Su ontología es necesaria; provee equilibrio en tanto que busca que la balanza

logre el objetivo para el que fue hecha, pero hasta estos momentos ni los países, ni las políticas, ni los hombres en pequeños grupos, las han visto funcionar. El problema no sólo radica en las condiciones sociales, económicas y educativas, sino en que insistimos en apellidar todo lo que hacemos a nivel de política pública con los términos de democracia e igualdad. Caer en el lado contrario, donde hay espectáculos gratuitos en la plaza del pueblo o en la de rectoría, en este caso, aludiendo a la pasividad del espectáculo para darle circo al pueblo, nos lleva al populismo social, que tampoco constituye una mejora social, no aludiendo a la cultura como una herramienta para la mejora de vida. Ambos casos se dan en la UNAM y, aun así, las actividades culturales llegan a la minoría, no entendida ésta como un sector marginado, sino como un bajo porcentaje. Es fácil no notar esto si los espectáculos pagados especiales se abarrotan, o si las plazas al aire libre se llenan y la fotografía de Gaceta UNAM nos representa el éxito de la actividad. Si consideramos cuál es la población total a la que debería llegar, si sabemos que quienes acuden a los espectáculos de gala de la Sala Neza, la Covarrubias o el Juan Ruiz de Alarcón, no son la comunidad universitaria, sino los cotos de poder universitarios, o las pequeñas mafias artísticas de estas disciplinas, o una clase media alta, estudiada por Pierre Bourdieu (2002), que acude a estos espectáculos lo mismo que lo hace al Palacio de Bellas Artes o al Auditorio Nacional, por adquirir estatus. Nos preguntamos: ¿la política cultural de la UNAM en verdad está logrando la formación integral de su comunidad; realmente tiene como beneficiarios directos a sus integrantes?

Ciudad Universitaria cuenta con otras instalaciones que podrían servirnos de paradigmas para el análisis: la alberca olímpica y el estadio universitario, que también entran en cierta acepción de la cultura, y el funcionamiento de esos espacios se lleva a cabo del mismo modo que los ya mencionados. Si bien existen, por parte de la logística, facilidades para que cualquier integrante universitario haga uso de la alberca a un costo casi ridículo, hay estudiantes que en el habitar temporal de sus cuatro años de licenciatura, nunca se enteraron dónde estaba ubicada o que también les pertenecía, aunque fuera de manera simbólica. Esto no es "culpa" de una legislación interna; es una fenomenología que se deriva desde la educación básica y que constituye el *modus vivendi* de toda una nación.

El pumabus, del mismo campus, con su nueva flota, es un sistema tangible que provee una mayor democratización de la cultura en cuanto a calidad de vida en la cotidianidad. Es una red de autobuses con nueve rutas que da servicio gratuito diario para el traslado interno en territorio universitario. Con la instauración de nuevas rutas y la inclusión de unidades flamantes, de primer mundo, idénticas a las del transporte urbano europeo, pintadas por fuera con reproducciones de los murales universitarios, que recuerdan el patrimonio artístico, y aire acondicionado en su interior, se representa en la inmediatez el avance económico, tecnológico, social que hace eco en el modo de vida. El *riu*, que es la red de Internet inalámbrica al interior del campus, es otro ejemplo. Sin embargo, esto sucede ahí, en el campus icónico, pero no es igual en todos los demás.

¿Qué pasa en cada plantel? Se supone que en ellos debe haber espacios aptos para las actividades culturales. En la página 19 del plan mencionado destacan las instalaciones de las facultades de Estudios Superiores Acatlán e Iztacala y el campus Juriquilla de la UNAM. La existencia de éstos debería apostar a la tan buscada democratización de la cultura. Sin embargo, existen diversos puntos a subrayar en este sentido. Que sean tres sedes destacadas es mínimo si consideramos que son nueve escuelas nacionales preparatorias; cinco colegios de ciencias y humanidades; cinco facultades de estudios superiores; dos escuelas nacionales (de Artes Plásticas y de Enfermería y Obstetricia), por no mencionar todos los campus foráneos. De todos estos metros cuadrados, resaltamos tres centros, adonde las actividades de la Coordinación de Difusión Cultural no llegan. Estos espacios son utilizados para mostrar lo que se hace al interior de la sede en materia cultural, para recibir las programaciones que les envía a ellos y a todos los demás la DGACU, o bien, para actividades de corte académico.

En el terreno de teatro, por ejemplo, la Dirección de Teatro, perteneciente a la Coordinación de Difusión Cultural, tiene el proyecto itinerante denominado Carro de Comedias, que se presenta dentro y fuera de la Universidad y es teatro de calle. Sus montajes se exhiben lo mismo en la explanada del Centro Cultural Universitario que en cualquier plantel,

o incluso se vende de manera interna y externa. Si bien es un trabajo profesional, con directores reconocidos y actores de amplias capacidades, no tiene el respaldo y la aprobación estética que poseen las grandes producciones que se presentan en los teatros Juan Ruiz de Alarcón, Foro Sor Juana Inés de la Cruz y Teatro Santa Catarina. Estos montajes, a veces, hacen circuitos con el INBA o la Secretaría de Cultura del Distrito Federal, y se presentan en sus teatros, pero, salvo raras excepciones, no pisan otra sede universitaria, ni siquiera en los mencionados centros culturales de Acatlán o Iztacala. ¿Democrático?

En los últimos meses, se ha escuchado el eco de la controversia que ha dejado la inauguración del Museo de Arte Contemporáneo (MUAC) en el mismo Centro Cultural Universitario. La contradicción en su arquitectura, con la curaduría de sus obras y problemas misceláneos que han salido a flote, como un fuerte olor a comida por mala planeación del restaurante o la poca capacidad de los sanitarios para satisfacer necesidades de discapacidad o de madres con bebés, cuestiona enormemente la política cultural que se siguió para su creación. Difusión Cultural advirtió que cuando se construyó el Centro Cultural Universitario, en la década de los setenta, hizo falta un área dedicada a la producción plástica. En la actualidad, surgió la necesidad de dicho espacio y se concretó después de un largo proceso en el que hubo diversos aspectos a considerar.

El MUAC no sólo iba a erigirse como el espacio para los universitarios en torno al arte contemporáneo, sino que embellecería el Centro Cultural Universitario con una arquitectura que integrara al contexto natural como parte esencial. Por ello, en el restaurante hay grandes placas de acrílico transparente en el suelo, por medio de las cuales el comensal recordará constantemente que está sobre la zona del Pedregal. Asimismo, el museo se abriría recibiendo con los brazos abiertos a todas las corrientes culturales que predominan en la juventud nacional (en la época de construcción estaban de moda los “emos”, por lo que se les citaba a menudo en el discurso).

El museo abrió en noviembre de 2008, con una inversión de 263 millones de pesos, si bien el edificio blanco y minimalista es agradable a la vista y está integrado al bien natural de la Universidad, no logró in-

corporarse a los otros complejos arquitectónicos; sobresale por mucho y evidencia, a manera de metáfora, un protagonismo constante entre las dependencias encargadas de la cultura. Su elegancia, si bien es visitada a diario por un buen número de personas, dos mil en promedio, no puede aparentar ser el refugio donde emos, punks, darks, entre otros, se puedan sentir identificados. El cuestionamiento es si era necesario, considerando las condiciones del país y de la Universidad, hacer tal gasto, no sólo en términos de instalaciones, que son duraderas y se inscriben al patrimonio universitario, sino a las obras que se exhiben, muchas de las cuales no están circunscritas al ámbito estético, intelectual o artístico de sus visitantes, y más allá de no ser inteligibles para el público, son una fuerte inversión para la Universidad.

Regresando a la vida cultural de cada plantel, si bien es cierto que existe un departamento de difusión cultural en cada uno de ellos, su funcionamiento no está regulado por algún estatuto y, por ello, su quehacer, entre una y otra sede, es muy heterogéneo. Si hablamos de recursos humanos, muchos de los responsables culturales de estos centros no tienen la formación académica necesaria que los permita acercarse o interesarse en la gestión cultural. Su labor, empírica totalmente, muestra las deficiencias y los vicios que acarrea la parte negativa de la burocracia y la falta de preparación ante las implicaciones del quehacer cultural. Su noción de difusión es muy vaga y su uso de recursos, irresponsable. Su estancia en ese puesto corresponde al azar y su escolaridad, en muchos casos, no en todos, no es ni siquiera afín al terreno de las humanidades. Son muestras vivientes de las tres clasificaciones que nos da José Luis Mariscal Orozco (2006) en "Formación y capacitación de los gestores culturales": social, administrativa y artística, incluyendo a algunos de formación técnica y científica que no entran en los rubros anteriores. Al no existir la gestión cultural como una rama académica hasta hace muy pocos años, las autoridades de nuestro país todavía no ven la necesidad de la profesionalización de estos puestos.

La formación constante y homologación de conocimientos básicos se hace menester día a día en ésta y en todas las instituciones de nuestro país, desde la casa de cultura del barrio hasta los puestos de altos funcionarios

culturales. La UNAM, consciente de esto, ha realizado tres ediciones de periodicidad anual del Encuentro de Responsables de Actividades Culturales y Asuntos Estudiantiles, incluyendo ponencias, conferencias, plenarias y mesas de discusión. Si bien se ha consolidado como un espacio importante de reflexión e interés en la profesionalización del quehacer cultural, dada su duración, no toca, a mi parecer, la nomenclatura de formación, que requiere, entre muchas otras cosas, constancia.

Las líneas rectoras que derivaron del Plan de Desarrollo 2008-2011, ponían a la cabeza de cualquier acción de ámbito cultural a la Coordinación de Difusión Cultural. Para su realización se servía de coadyuvantes como la DGACU. En 2008, de los programas proyectados, en los que la DGACU era coadyuvante, se realizaron 95%; sin embargo, en todos ellos esta dependencia fue realmente la cabeza y la Coordinación de Difusión Cultural ni siquiera fungió como coadyuvante, a excepción del programa Los Fabuladores, que se hizo con la Coordinación de Literatura; consistía en llevar a escritores de gran trayectoria y reconocimiento a establecer una charla en diversas escuelas de la UNAM. ¿Por qué políticamente se nombra a una dependencia para fomentar la formación integral de la comunidad cuando en la realidad los hechos se llevan a cabo de otra manera? Ambas dependencias no se cubren entre sí; por el contrario, existe una especie de lucha tácita entre ellas. Mientras la DGACU va a los planteles y tiene contacto directo con la comunidad universitaria, la Coordinación de Difusión Cultural realiza acciones de carácter más elevado en términos artísticos. ¿No sería bueno, por bien de los beneficiarios, que ambos organismos trabajaran de modo colegiado?

La DGACU, en su subdirección de formación artística y cultural, no sólo presenta productos artísticos; también tiene programas que fomentan la participación activa de la comunidad, como certámenes que se vinculan a la producción cultural en función de la identidad universitaria. No obstante, esta dependencia, aunque lo intenta, no llega a tantas personas como quisiera. La difusión que tiene la dependencia sobre sí misma no es óptima; basta ver su página web. Aun cuando la evaluación cualitativa de sus programas es muy benéfica, en términos cuantitativos, la cobertura es muy poca. Pongamos como ejemplo dos *rallys* efectuados el año pasado:

uno fue virtual y su eje de acción era el patrimonio artístico de la UNAM; consistió en diez días de preguntas y pruebas en línea que fomentaban la investigación, valoración, asimilación y conocimiento del patrimonio de la UNAM. La plataforma era muy atractiva visualmente y el desarrollo, lúdico; los premios a los ganadores eran una *laptop*, un *ipod* de 30 GB y una cámara digital. La participación total del concurso fue de 195 estudiantes. Si bien, para los participantes la experiencia acarrea un gran beneficio y para la Universidad estos programas difunden la cultura "en la medida de lo posible", la cantidad de inscritos es mezquina, no cubre ni siquiera un porcentaje pronunciable.[13] El otro ejemplo, que es presencial, era un *rally* ciclista por Ciudad Universitaria, en honor a la declaratoria de la UNESCO. La convocatoria se extendió a alumnos, trabajadores, académicos y ex alumnos. El resultado fue 375 participantes; aun cuando la experiencia fue gratificante para ellos y cualitativamente es un programa de gran alcance, los resultados numéricos son trágicos en comparación al número potencial de participantes.

La sociedad, en sus universidades tanto como en la vida pública, requiere una vida cultural rica que saque a flote lo mismo la labor artesanal que la artística, la popular y la tradicional. Sobre este eje, la UNAM organiza desde hace diez años un festival de Día de Muertos, a fin de no desarraigarnos de nuestra historia. En esta llamada Megaofrenda participan alumnos de todas las escuelas, quienes estilizan, si quieren, su representación plástica sobre la muerte con el pretexto de una temática que cambia cada año. Esta actividad tuvo 70 000 visitantes en una semana, en 2008. Su magnitud es indudable. Las fronteras traspasadas llegan a la sociedad mínimo de la ciudad de México y zonas conurbadas. En teoría, debería ser organizado por la Coordinación de Difusión Cultural, pero una vez más la DGACU se encarga, sin el interés de la primera de meter las manos. Esto nos dice que, aunque la política cultural establecida en la normativa de la UNAM diga una cosa, el devenir histórico de sus dependencias ha establecido una diferencia clara entre actividades culturales (realizadas por la DGACU) y artísticas (realizadas por la Coordinación de Difusión Cultu-

[13] La matrícula de la Universidad es de aproximadamente doscientos sesenta mil alumnos.

ral). Como su nombre lo indica, la última debería incluir en sus programas acciones que, si bien no son de valor artístico, sí lo sean de valor cultural, sin demeritar la calidad. Pareciera que hay una categorización interna en la que el arte es mejor o más que la cultura y eso, en términos sociológicos, es un error; si bien todo arte es cultura y no de manera bicondicional, no por ello la cultura no cumple una función social.

Aun cuando la UNAM le debe todavía mucho a su comunidad para cumplirle en términos de política cultural, a la sociedad en general sí le ha sido cabal, pues al no estar obligada directamente con ella, todo lo que haga en su beneficio es ganancia. La obligación, aunque sea implícita, no es directa, y la cantidad de público externo que se beneficia de las acciones y servicios culturales de la UNAM, gratuitos o no, es mucha. Su canal de TV, aunque es por sistema de paga, y su estación de radio llegan y están dirigidos a la sociedad en general.

Al interior de la UNAM hay mucho trabajo que hacer para que los hechos y la teoría coincidan. A pesar de que no hay una debacle, sí es un sistema al estilo Morin en continuo proceso entropía-neguentropía, característica que no necesariamente es negativa. Es preciso definir, como en toda región, una política cultural que atienda las necesidades y deseos de una sociedad específica que tiene contextos sociales, económicos y políticos tangibles y concretos. Querer realizar acciones de intervención cultural de manera arbitraria, no puede crear un diálogo honesto si no es por medio de la casualidad y eso no es lo que debe buscar una política cultural. El hecho de que la educación en la UNAM sea gratuita no implica que se deba tener una política populista al respecto. Para lograr una formación integral en el estudiante, es necesario que se construyan los esquemas y la infraestructura lógica para llevarlo a cabo. La división de dependencias no está fomentando la especialización, sino la competencia entre ellas para obtener protagonismo mientras al interior de los planteles hay oficinas rotuladas con el título de difusión cultural con una silueta sentada detrás de un escritorio, compuesta de interrogantes sobre la cultura que no esperan ser respondidas por parte de su dueño.

El trabajo no es imposible, por algo la UNAM está en el sitio que se encuentra; de manera verídica busca la inclusión de la cultura como eje

fundamental en la formación; sin embargo, con los recursos que tiene, con la estructura orgánica ya planteada, con la comunidad ávida y receptiva, se puede hacer más, mucho más si se eliminan ciertos vicios, si se reestructura, no la política cultural, sino la metodología. No hay una evaluación consistente de sus programas institucionales; sólo se limitan a saber quién, dónde, cuántos participantes activos y cuántos receptivos. Eso no es suficiente para lograr diagnósticos y análisis profundos; para saber más de la experiencia cualitativa del sujeto y cómo éste vivió sus verbos en el suceso. La vida política al interior es como la de un país, con altos y bajos, mafias, traiciones, peligros y emociones para sus miembros. Con asco desde fuera si te asomas a su aleph.

Como en todo gobierno, sería óptimo que las personas encargadas de proveer cultura en la UNAM hicieran un ejercicio retrospectivo e introspectivo de su labor; dejaran de lado sus intereses personales y atendieran realmente a la comunidad. La Coordinación de Difusión Cultural, interesándose más por tener presencia en los planteles donde sucede la vida cotidiana de los estudiantes; apoderándose de la estructuración interna de las oficinas de difusión cultural en las sedes y notando que es indispensable tener a personas capacitadas y sensibles en esos puestos. El proceso de reclutamiento debería atender sólo a capacidades y competencias en el área.

La DGACU debe, por su parte, estrechar los lazos con la Coordinación para hacer lo mismo quizá, pero con un impacto numérico de beneficiarios mayor y lograr equilibrar la calidad de sus actividades con las de la Coordinación, para que no parezca que en la segunda hay "arte" y en la primera cultura, de la *buonista*, para colmo, de tan heterogénea que es.

Lo que sucede en la Universidad sólo es la biopsia de un organismo llamado México, y es la muestra de un órgano enfermo, pero no en agonía. La necesidad de atacar estos puntos se da por la búsqueda de intervenir de manera centrípeta para que lo que suceda internamente refleje y estalle en acciones culturales y sociales que se expandan en todo el país. Si nuestras políticas públicas están enfermas, las políticas culturales sufren colapsos por su anagnórisis ante la constancia de lo que es y lo que debería ser, según las propias letras que forman dichas políticas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus,

Caetano, Gerardo (2003, junio-septiembre), "Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos", revista de cultura *Pensar Iberoamérica,* núm. 4, versión electrónica disponible en http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric04a01.htm, consultada el 3 de julio de 2009.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

García Canclini, Néstor (ed.) (1987), *Políticas culturales en América Latina*. México: Enlace, Grijalbo.

Mariscal Orozco, José Luis (2006, agosto), "Formación y capacitación de los gestores culturales", *Apertura,* núm. 4, pp. 56-73.

Rausell Köster, Pau (2007), *Cultura. Estrategia para el desarrollo local*. Madrid: AECI.

Secretaría de Cultura del Distrito Federal: www.cultura.df.gob.mx, consultada el 20 de junio de 2009.

TOP Universities, The complete Rankings : www.topuniversities.com/university_rankings/results/2008/overall_rankings/fullrankings, consultada el 8 de marzo de 2009.

UNAM. Plan de Desarrollo 2008-2011.
_____ Cultura UNAM diario digital: www.cultura.unam.mx, consultada el 3 de marzo de 2009.
_____ Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria: www.tucomunidad.unam.mx
_____ Dirección General de Planeación: www.planeacion.unam.mx, consultada el 25 de abril de 2009.
_____ Museo Universitario de Arte Contemporáneo: www.muac.unam.mx, consultada el 9 de junio de 2009.
_____ Oficina del Abogado General: www.abogadogeneral.unam.mx, consultada el 12 de mayo de 2009.
_____ Organización: www.unam.mx/acercaunam/organizacion/index.html, consultada el 2 de marzo de 2009.

Capítulo 3

Educación tecnológica y formación integral

Blanca Eva González Monroy[1]

Introducción

En este documento se exponen algunos resultados de una investigación que se realizó a principios de este año y cuyo objeto de estudio fue la actividad artística-cultural de los institutos tecnológicos, de los cuales formamos parte. En dicha investigación, titulada "Educación tecnológica y formación integral", se efectuó una evaluación de la formación integral que se busca en los planteles de educación superior tecnológica en México, y su relación con las actividades de difusión de la cultura en los tecnológicos del país y, por ende, en el de Querétaro.

La importancia de esta relación se observa a lo largo de la historia de nuestro país, en la que es indiscutible la presencia de los promotores y gestores culturales en diversos ámbitos de la vida y los procesos sociales. No hay más que recordar a los misioneros culturales y los maestros de la escuela rural mexicana, surgidos en los tiempos en que José Vasconcelos estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública, en la década de los veinte. Esos promotores culturales se acercaron a todos los ámbitos del

[1] Maestra en Promoción y Desarrollo. Jefa del Departamento de Actividades Extraescolares del Instituto Tecnológico de Querétaro. Correo: begomo@itq.edu.mx

país para ejercer su práctica a favor de la educación, que en esos tiempos trataba de ser integral, pues se relacionaba con la enseñanza de las ciencias, las artes, los oficios, además de la instrucción de las primeras letras.

En la década de los setenta, un grupo de promotores culturales se abrió camino en ese terreno; se encontraban ligados al campo profesional de la antropología, y en su ejercicio buscaban el cambio del discurso ligado a la educación y la formación integral para apegarse al trabajo directo con las comunidades, a través de la creación de nuevas instituciones. Sin embargo, el grupo de promotores no vinculados a los campos académicos, surgidos de las propias comunidades, artistas, mayordomos y artesanos, seguían trabajando calladamente en diversos espacios.

En la historia de México, los promotores siempre han estado presentes; por lo tanto, no pueden ser ignorados; su presencia se fortalece cada vez más, tanto es así que en la actualidad se vive una etapa de profesionalización que se ha convertido en un parteaguas en la historia de la promoción cultural.

Las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) no están exentas de la presencia de los promotores culturales, ya que esta actividad ha sido incluida en su proyecto educativo desde los años sesenta y hoy se reconoce al ser parte del organigrama del Departamento de Actividades Extraescolares, en la Oficina de Promoción Cultural y en la de Promoción Deportiva; sobre sus hombros recae gran parte del compromiso de la formación integral de los estudiantes del SNEST. El propósito de la citada investigación fue precisamente tener una visión mucho más clara de lo que se hace en el SNEST por la formación integral, y si es acorde con su filosofía.

Educación y cultura son conceptos diferentes, pero estrechamente vinculados en todos los niveles educativos:

> Si algo está caracterizando a la educación en sus niveles obligatorios en todos los países, es su interés por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los pro-

> cesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Todo lo anterior subraya un objetivo tan definitivo como es el Aprender a aprender (Bravo et al., 2007: 14).

El vínculo con la educación se describe como uno de los intricados lazos entre el arte y el poder (Azuela, 2005), asunto que, sin duda, vincula a la cultura con la educación, porque ésta tuvo relación con la formación del Estado nacional. En el discurso, uno de los grandes compromisos sociales que se formulaban era el de la identidad, que debía lograrse a través de la educación.

En este sentido, Azuela describe cómo el renacimiento artístico en México estuvo asociado a la revolución y cómo esta explosión cultural reivindicó a los artistas ante la sociedad, y al mismo tiempo posicionó al gobierno como el reivindicador de la cultura mexicana: "Artistas e intelectuales participaron en la conformación misma del Estado nacional revolucionario. Este proceso, al igual que sucede con otros regímenes, requirió del sustento de los campos artísticos y culturales para explicarse y justificar las aspiraciones al poder y la manera de ejercerlos del grupo que lo detentó" (2005: 23).

Para la educación de todos los niveles, y sobre todo para el nivel superior, la instrucción profesional es un compromiso que comprende una formación integral que permita a los jóvenes mayores oportunidades de éxito en el campo profesional; en la mayoría de las instituciones educativas de nivel superior, el peso del modelo de formación al que se comprometen recae en las áreas de difusión cultural.

Metodología utilizada

La investigación se centró en el análisis de la oferta cultural que se brinda a los destinatarios (estudiantes del SNEST) para favorecer su formación integral. El tamaño de la muestra fue:

- Población universo: 218 instituciones.
- Población muestra: 77 instituciones.

Estas 77 instituciones, antes de la reestructura de la SEP, integraban el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) y, por lo tanto, dieron origen al discurso de la formación integral dentro del sistema. Los antecedentes de este modelo surgen de este grupo, lo que los hace la muestra más completa.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Encuestas a jefes del área.
- Encuestas a estudiantes participantes en las actividades.
- Entrevistas a 39 promotores.

La encuesta a jefes del área tuvo un nivel de confianza de 95% y una precisión de +-8% en el resultado final. La encuesta a estudiantes fue de un nivel de confianza de 95% y una precisión de +/-4%.

Se realizaron entrevistas en seis tecnológicos a 12 promotores culturales y 27 promotores deportivos.

Conceptualización y contextualización de la formación integral

La noción de cultura ha tenido dos significados diferentes a través de la historia: el primero y más antiguo hace referencia a la formación del ser humano, mientras que el segundo pone el acento en el producto de esta formación.

Cortázar, en *La génesis de un concepto* (1993), hace un recorrido temporal por la baja Edad Media, el Renacimiento, la enciclopedia francesa para pasar por la revolución francesa; al consolidarse el Estado nación sucede lo que puede denominarse la "nacionalización de la cultura". La teoría del evolucionismo cultural surgió a finales del siglo XIX. A partir de ese momento dejó de hablarse de noción de cultura y comenzó a utilizarse el concepto de cultura. En el siglo XX se dio un cambio conceptual que impactó definitivamente la acción cultural: "el relativismo cultural", que

concibe la cultura no sólo como la formación de un individuo, sino como la vida colectiva de un grupo social determinado cuyos símbolos, lenguajes, productos y hechos materiales y de organización lo definen y son aprendidos y transmitidos de una generación a otra.

Tiempo después, apareció la definición de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), la cual retomó, en su Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, la teoría evolucionista de Taylor:

> La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los derechos fundamentales inherentes al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (2001).

Tiempo después, Ricardo Santillana definió este concepto así: "Una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver –desde lo físico, emocional y mental– las relaciones que mantiene con la naturaleza, consigo mismo, con otras comunidades y con lo que considera lo sagrado, con el propósito de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia" (2000: 9).

Blanquez Fraile, citado por Rafael Sánchez, señala: "La etimología de la palabra educación deriva del latín educatio, que significa enseñanza, disciplina, formación espiritual" (1998: 13). Sánchez, además de definir los conceptos desde sus raíces, hace un recorrido histórico de la relación estrecha entre lo político y la educación, y cómo la creación del Estado nación mexicano, llevó a procesos sociales que sirvieron para lograr el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos; así, surgió el compromiso del Estado hacia la educación, que se convirtió en un sistema formativo del individuo, a fin de prepararlo para poder aspirar a una mejor calidad de vida y cómo, de este compromiso, se desprendió del núcleo familiar para introducirse a un espacio formal llamado escuela, donde se encuentran los estudiantes y los maestros, en busca del desarrollo de habilidades mediante la construcción de conocimiento.

El recorrido a través de las distintas acepciones de los conceptos de cultura y educación, permite ubicarlos en una relación estrecha e interdependiente, aunque claramente distintos, en cuyo centro se localiza el ser humano; en ese tenor, ambos conceptos contribuyen al desarrollo del individuo y la comunidad.

Bases filosóficas y conceptuales de la formación integral

En el discurso actual el tema de la formación integral es recurrente; sin embargo, es necesario ser conscientes de lo que ha sucedido y cómo se lleva a cabo el proceso educativo: "...hay dos formas marcadamente diferentes de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] la enseñanza tradicional y la centrada en la persona, que pueden verse como los dos extremos de un continuo" (Rogers, 1996: 420).

La manera de resumir y entender la diferencia entre estos modelos queda claramente explicada a través de un análisis comparativo del modelo mecanicista o de educación tradicional, respecto al de formación integral y el de educación holista (Tabla 1).

Sin embargo, si del tema de educación se trata, es fundamental considerar el proceso de legislar la educación en México, y examinar los artículos normativos que se relacionan con la educación y la cultura:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos: 3°, 31°, 26° y 73°.
- Ley de Educación, especialmente los artículos: 1°, 2°, 7°, 12°, 13°, 33° y 38°.
- Ley de Fomento para la Cultura y el Libro, artículos: 5° y 8°.
- Ley General de Bibliotecas, artículos: 1°, 2°, 4°, 7° y 13°.
- Ley General de Cultura Física y Deporte, artículo: 2°.
- Ley Federal del Trabajo, artículos: 22°, 90° y 132°.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior, artículos: 5°, 11° y 21°.

Tabla 1. Cuadro comparativo de modelos de formación.

Modelo mecanicista o educación tradicional	Formación integral	Educación holística
Corriente conductista	Corriente constructivista	Corriente Holística
El maestro es el dueño del conocimiento	El maestro se convierte en un facilitador	El maestro participa como un miembro más que se involucra y compromote con las necesidades de adquisición de conocimientos del grupo.
El alumno no tiene nada que aportar al proceso de enseñanaza	El alumno participa de forma activa en la construcción del conocimiento.	Los estudiantes se orientan hacia una disposición reflexiva y perspicaz de insight,[2] en lugar de un estado automático y reactivo.
Fin de este modelo: formar ciudadanos leales y productores eficaces.	Fin del modelo: desarrollar todas las potencialidades del individuo.	Fin del modelo: aprender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI.
Asociado al bajo rendimiento escolar.	Asociado al mejor rendimientoescolar.	Asociado a un alto rendimiento escolar.
Evaluación del aprendizaje bajo un esquema reduccionista.	Evaluar la capacidad de participación social y de análisis y discusión de los problemas.	El papel central de la experiencia.
Formación unidimensional al servicio del estado nación	Formación tetradimensional. En lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional.	Formación multidimensional implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memerístico. (Espino de Lara, 1999, pág. 39)
Centro del modelo: el estado-nación	Centro del modelo: el ser humano.	Centro del modelo: el ser humano.

[2]El "insight" es la capacidad de darse cuenta, es tomr conciencia en forma súbita de una maldad interior, que normalmente había permanecido inconciente. Es un poco como la "Palmada en la frente" o cuando decimos "me cayó la chucha", aunque con un sentido más psicológico (Universidad Arturo Prat de Chile, 2007).

El análisis de las leyes y los artículos anteriores revela cómo en el ámbito legislativo, la educación y la cultura convergen en las políticas de gobierno, de las cuales surge la política educativa y la cultural; tanto una como otra tienen el principio de satisfacer las necesidades de la población.

A lo largo de este proceso histórico, a nuestro país le ha sido necesario evaluar su trayectoria para el diseño y puesta en marcha de nuevas políticas culturales que vayan de acuerdo con los cambios, acontecer que se repite en este nuevo milenio y que deberá ser afín a las acciones internacionales en favor de la cultura. Reconocer su importancia y comprender su verdadera dimensión nos obliga a reflexionar, al observar la necesidad de un nuevo proyecto nacional para este siglo, con un México donde quepan muchos Méxicos, un proyecto que la reconozca en estrecho vínculo con la educación.

La aplicación de las políticas culturales y el diseño de nuevas propuestas traen para México y el mundo entero la posibilidad de conocer, asimilar y utilizar, en beneficio de cada comunidad cultural o nación, las aportaciones de las demás culturas. En ello, la globalización no puede ser vista como una amenaza para las culturas del mundo, sino como una oportunidad de ser reconocidas y valoradas a lo largo y ancho de este planeta.

El modelo de formación integral en el SNEST

El tema de la formación integral dentro del SNEST es declarado como su mayor compromiso, al igual que en todas las instituciones de educación superior (IES) del país, por lo que la docencia y la investigación son obligatorias; sin embargo, para muchas de estas instituciones la extensión en lo relativo a la subfunción de difusión cultural es por lo general optativa, y pese a los discursos, en muchas de ellas prácticamente se considera prescindible.

La formación integral en las últimas dos décadas se ha convertido en el discurso más repetido por las instituciones de educación superior, y lo confirman con toda oportunidad como su gran responsabilidad, sin que se observe una verdadera conceptualización de la actividad ni mucho menos

se promueva activamente su incorporación a la labor cotidiana en nuestras instituciones, por lo que sigue quedando como un aspecto en el que no pasa nada si no se realiza o se tergiversa su cumplimiento.

A la fecha de inicio de la investigación que sustenta este resumen se encontraba vigente el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos 2001-2006, el cual debía dirigir todos sus esfuerzos al cumplimiento del modelo educativo, en virtud de que su mayor compromiso era la educación de calidad.

En el documento del modelo educativo se encuentra perfectamente clara y sustentada la importancia de la formación integral, además de su pertinencia en el espacio tiempo que vivimos; sin embargo, en las acciones del Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID) no está soportada con firmeza (Tabla 2), a pesar de que en dicho modelo, entre los planteamientos vertidos en él, se cita: "...cuentan con las condiciones de congruencia, coherencia y pertinencia necesarias, que permitirán que su puesta en marcha se conduzca en forma ordenada, y en el tiempo apropiado, hacia la consecución cabal de los propósitos del Sistema" (2001: 101). Según el propio documento: "...su visión se anticipa al futuro y pretende atender los cambios cualitativos que demanda el México del siglo XXI" (2001: 102).

Tabla 2. Resumen de PIID.

PIID	Hace referencia a la formación integral a través de la cultura
23 Retos	1
3 Objetivos estratégicos	Ninguno hace referencia directa aunque se inserta en el 3.4.2
22 Políticas	3
7 Objetivos partículares	1
34 Objetivos específicos	2
54 Líneas de acción	6
160 metas	6

En su contenido, califica su estructura de exitosa al incluir elementos que permiten trascender e impulsar la conformación de un pensamiento educativo para el nuevo milenio.

Otra cita importante en el documento es:

> ...los compromisos a que hace mención el contenido de este documento y la dinámica de su utilización requieren de la valiosa colaboración así como del compromiso personal e institucional de todos los integrantes de la comunidad tecnológica como una condición indispensable para que el programa se cumpla cabalmente en beneficio del propio Sistema y del país en general (2001: 103).

Dentro de los principios fundamentales que se aluden a menudo en este sistema de educación, queda clara la importancia de la formación integral y todos los aspectos que contribuyen a la armonía física y espiritual del individuo, porque así se logra la social.

Análisis de la oferta y el consumo cultural en los tecnológicos

En México, la difusión artística de las instituciones de educación superior, principalmente las universidades, ha sido una de las primordiales ofertas culturales y artísticas, en especial en los medios rurales y comunidades marginadas.

Por su parte, el SNIT ha declarado en el documento del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (capítulo II, Estructura de la función, punto 9.1 sobre producción y difusión artística) "... que ha tenido presente desde su creación el fomento cultural, deportivo y recreativo para la Formación Integral de los estudiantes". "Los aspectos culturales están incorporados en los créditos de las carreras que ofrecen" (ANUIES, 1995: 10).

Al retomar esta declaración y analizar algunas de las páginas web de los institutos tecnológicos, la investigación arrojó que la información contenida en ellas en relación con el área responsable de extensión de la cultura, que dentro del sistema se denomina Departamento de Actividades Extraescolares, es amplia y describe con todo detalle su misión, visión, y las actividades dentro de éste, pero en otras la información es escasa,

incluso hay algunas en las que únicamente aparece el nombre del departamento en el organigrama.

En cuanto al resultado de los datos relacionados con el análisis de la oferta cultural en el sistema, hay que destacar que este grupo de instituciones tiene una distribución geográfica privilegiada y que dentro del sistema se organizan actividades de gran impacto social, tal es el caso del Festival Nacional de Arte y Cultura de los Institutos Tecnológicos, que cada año se celebra en algún lugar de la república, con una registro de 28 realizados a la fecha. Dicho festival se ha convertido en un foro de difusión del arte y las tradiciones de todos los estados del país.

En un párrafo del documento de presentación de este festival se dice:

> Los Institutos Tecnológicos recogen y hacen propia la diversidad cultural, afirmando la identidad nacional entre sus estudiantes y fomentando el conocimiento y la apreciación de las manifestaciones y valores regionales, nacionales y universales de la cultura, como parte de los propósitos de introyectar y proyectar en ellos y en la sociedad dichos principios y valores (Dirección General de Educación Superior Tecnológica [DGEST], 2006).

Los tecnológicos se consideran a sí mismos como uno de los exponentes más fidedignos de la cultura nacional en toda su extensión y riqueza, y que el hecho de estar situados en cada una de las entidades federativas del país, los hace ser un reflejo fiel de la cultura nacional.

Con respecto al Festival Nacional de Arte y Cultura de los Institutos Tecnológicos, en la página del Tecnológico de Los Mochis se afirma: "Se realiza anualmente el Festival Nacional de Arte y Cultura de los Institutos Tecnológicos, con el propósito de fomentar el desarrollo de todas estas actividades y proporcionar a los alumnos del Sistema un foro de expresión en donde puedan manifestar libremente su arte, sus creencias, su espíritu crítico y su compromiso de ser un factor de cambio social" (2007).

Los foros de arte y cultura involucran a toda la comunidad tecnológica y a las autoridades de los tres niveles de gobierno del estado que alberga al tecnológico anfitrión. Al aceptar la sede reconocen la importancia que

para la DGEST, para la SEP, para la comunidad y para el estado tiene este festival, porque a través de él "se promueven la sana convivencia entre los estudiantes de los Tecnológicos de toda la república y la expresión del mosaico de las culturas regionales; pero también se fomenta el conocimiento, la interacción, además de enriquecer el quehacer artístico de estudiantes y maestros" (DGEST, 2005).

Para el sistema, este festival es un acontecimiento de grandes proporciones que da al instituto anfitrión la oportunidad de llevar a la ciudad sede la riqueza de nuestras raíces culturales y las expresiones más actuales con la mayor autenticidad, y con ello permite no sólo alentar el espíritu de la mexicanidad, sino también el de unidad al estrechar los vínculos con su comunidad.

Otra de las declaraciones documentadas que se relacionan con las actividades extraescolares se encuentra en el portal del Tecnológico de Piedras Negras:

> Para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, la educación entraña no sólo el compromiso de formar profesionales de excelencia en diversos campos de la ingeniería y las ciencias económico-administrativas, sino también el de imbuir en sus profesionales la certidumbre de que la formación plena requiere de la incorporación y práctica de otras disciplinas que nos coadyuven a lograr cada día una vida más armoniosa. Ciertamente, la inteligencia y la salud constituyen bienes naturales; pero son bienes que han de cultivarse y preservarse con esmero, en un justo equilibrio, si queremos que los valores y los sentimientos que elevan y dignifican la condición humana hallen terreno fértil para fructificar (2007).

De las actividades deportivas se dice:

> Se busca desarrollar no sólo las capacidades físicas, sino también la sociabilidad, la identidad individual y grupal, el trabajo en equipo, la formación autogestionaria, el manejo de estrategias, la correspondencia, la interacción, el compromiso, la complementariedad, el respeto, la competencia; en fin, los valores morales, estéticos y espirituales de nuestra sociedad [...] Las estrategias de enseñanza aprendizaje se orientan para que los estudiantes adquieran y desarrollen formas y maneras de relacionarse

> con la realidad, como es el caso de la cultura física y el deporte, aspectos esenciales de la Formación Integral (intelectual, cultural, estética, moral, cívica y profesional) que permiten el manejo y conocimiento de las potencialidades físicas de los alumnos; toda vez que perfeccionan sus cualidades naturales y la interacción con el medio ambiente (2007).

Con la práctica del deporte se busca estimular la participación de los jóvenes en las diversas disciplinas que se ofrecen en los tecnológicos, además de contribuir a fomentar entre ellos el espíritu de competencia y convivencia y los conceptos de identidad nacional y solidaridad.

Dentro del sistema, las actividades deportivas tienen como foro máximo el nacional deportivo de los institutos tecnológicos, que se celebra anualmente y que tiene una primera fase eliminatoria denominada Evento Prenacional, para luego realizar el nacional, que en 2007 tuvo su edición LI en el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, Chihuahua, que reunió a más de dos mil quinientos estudiantes deportistas, provenientes de 76 institutos tecnológicos y de los más diversos puntos del país, así como la participación de 158 entrenadores y 76 coordinadores deportivos.

Este foro nacional ha tenido gran impacto; de sus filas han surgido jóvenes que se destacan como deportistas de alto nivel, y que participan en competencias preolímpicas, centroamericanas y universitarias, y han puesto en alto el nombre de México.

Una de las afirmaciones que hace el sistema es "que la difusión del arte y la cultura en los Institutos Tecnológicos constituye una de las columnas que conjuntamente con la investigación, la docencia y las actividades deportivas sustentan la Formación Integral de las nuevas generaciones de mexicanos" (Instituto Tecnológico de Los Mochis, 2007).

Otra actividad en la que se trabaja dentro del sistema y que busca el fomento de la cultura cívica es la formación de bandas de guerra y escoltas que participan en todos los actos de su institución en los ámbitos locales, regionales y estatales, además de contar con su Encuentro Nacional de Bandas de Guerra y Escoltas, que en 2007 tuvo su emisión número XIII en Orizaba, Veracruz.

El sistema asume el compromiso de estimular la sensibilidad cultural y artística de sus educandos, al considerar las expresiones artísticas como importantes instrumentos educativos que conducen a un acercamiento permanente entre la ciencia y el arte, la abstracción y la imaginación, al fomentar en los futuros profesionales la iniciativa, el espíritu crítico, la imaginación y la inteligencia creadora.

Otras de las actividades que son parte de este compromiso y se llevan a cabo cada año con la finalidad de fortalecer la formación integral, son los foros nacionales de creatividad, emprendedores y ciencias básicas, que en 2007 celebraron su emisión XXII, XIII y XVI, respectivamente.

Sin duda, hasta la parte de la investigación documental y la evidencia de estos foros, el compromiso queda claramente sustentado; sin embargo, fue necesario ampliar la información relativa al área de actividades extraescolares, toda vez que las actividades nacionales son resultado del trabajo al interior de las instituciones, y conocer si estos foros contaban con el soporte del trabajo y el apoyo para alcanzar su meta, que es justamente la llegada de los grupos y equipos representativos a su participación; así que fue preciso hacer un poco de historia al revisar documentos de años anteriores, como:

- Documento de trabajo "Promoción de la cultura en los institutos tecnológicos", 1985, impreso por la División de Extensión Cultural de la DGIT.
- Conclusión de trabajo mesa siete "Créditos académicos a través de actividades culturales y deportivas", realizados durante reuniones de trabajo, y que fueron presentados y aprobados por el Consejo Nacional de Directores del entonces SNIT.
- Memoria de reuniones regionales de jefes de departamento de Extensión Cultural y Deportiva de los institutos tecnológicos de Tijuana, Torreón, Morelia, Orizaba, Veracruz y Villahermosa, 1976.

La información contenida en los documentos anteriores permite observar un trabajo constante y propositivo para darle a las actividades extraescolares el lugar que repetidamente se escucha en el discurso. Esta revisión permite mostrar los puntos más relevantes encontrados:

- Durante esa época, las reuniones comenzaron a realizarse en 1973, dos o tres veces por año; se hacían con los representantes de zona, a fin de llevar a cabo análisis estratégicos de lo que sucedía en este campo en el sistema.
- Las reuniones nacionales se celebraban de manera anual; todas las propuestas de representantes de zona se presentaban ante el Consejo Nacional de Directores, muchas de las cuales, incluso la de integrar las actividades extraescolares a los currículos, fueron elevadas a rango de acuerdos y firmadas por el Consejo de Directores.

La pregunta obligada es ¿qué paso con ese acuerdo tan importante? ¿Se quedó en una caja de archivo muerto? Ese acuerdo fue importante para el grupo que lo promovió, y la respuesta de qué sucedió con él es simple: los cambios administrativos provocaron lo que, lamentablemente, casi siempre pasa en las administraciones públicas, no hubo continuidad, así que pasó al archivo muerto y ahora forma parte de la memoria de aquellos que estuvieron involucrados en su promoción; se encuentra en los únicos documentos que se preservaron, en manos de uno de sus precursores, para evitar que fueran destruidos; de éstos no existe copia en la Dirección General, por lo que muchos de los jóvenes promotores culturales, deportivos, coordinadores y jefes de departamento ni siquiera saben que existen.

En 1985 se celebró la última de estas reuniones y los acuerdos de ese periodo fueron olvidados también y fueron archivados; quedaron olvidados en algún rincón.

Durante casi once años no hubo reunión de trabajo de estas áreas; no fue sino hasta 1996 que, de nuevo, se llevó a cabo una reunión nacional de coordinadores culturales y otra de coordinadores deportivos; en 1997 se impartió un curso para promotores de danza promovido por la Dirección General.

En 1999, a iniciativa de la Coordinación Cultural del Instituto Tecnológico de Costa Grande, y con el apoyo de su director, se ofreció el primer Diplomado Nacional para Promotores de Teatro, con el aval del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y la Escuela Nacional de Arte Teatral,

programado para ser cubierto cada uno en cinco módulos de una semana al año. A finales de ese mismo año, el director es transferido al Instituto Tecnológico de Querétaro, por lo que el proyecto en el de Costa Grande se suspendió; sin embargo, fue retomado en Querétaro. En 2000, el módulo II del diplomado y un taller para promotores de música se puso en marcha con el apoyo de la Dirección General.

En 2001, la Coordinación Cultural del Instituto Tecnológico de Querétaro promovió el Diplomado Nacional en Educación Artística, con las especialidades de música, danza y artes plásticas, propuesta apoyada por el director de esta institución y por el INBA y sus escuelas de arte; asimismo, en ese año se dio continuidad al diplomado de teatro con el módulo III.

Al término de los diplomados se pretendía homogenizar algunas líneas específicas en los programas de estas actividades a escala nacional; sin embargo, se perdió continuidad debido a cambios administrativos.

Otros puntos importantes son: a la fecha, han pasado más de quince años desde la última reunión de jefes del área de extraescolares, y doce desde las últimas reuniones de coordinadores. Después de la creación del sistema, sólo se ha impartido un curso de formación de promotores culturales, promovido en los años ochenta por la ANUIES y en los noventa el Diplomado Nacional en Educación Artística, en coordinación con el INBA, iniciado en el instituto de Costa Grande y concluido en el de Querétaro.

Hasta aquí se tiene un marco referencial del SNEST y lo que declara en relación con su compromiso con las actividades culturales. Se muestra lo que ha realizado a través de acciones documentadas que, desafortunadamente, no han tenido continuidad.

En seguida se presenta el resultado del estudio acerca de la oferta y el consumo cultural al interior de las instituciones. En primera instancia, se muestran los datos que posee la Dirección de Cultura y Deporte de la DGEST de los ciclos escolares 2004-2005 (Tabla 3) y 2006-2007. Esta recopilación proporciona la información de la oferta y el consumo de las actividades de arte, deporte, civismo y recreación en los tecnológicos; como resultado se obtuvo el porcentaje de estudiantes que participan en cada periodo en dichas actividades en comparación con el total de la población, lo que permite determinar el comportamiento.

Tabla 3. Oferta y consumo cultural en las instituciones en el periodo 2004-2005.

Periódo 2004 - 2005	Talleres culturales	Talleres deportivos	Observaciones
Ofeta	48%	52%	La oferta es mayor en deportes
Consumo	23%	26%	El consumo es mayor en las actividades deportivas
Variedad de los talleres	10	18	Hay mayor variedad de talleres deportivos

El resultado hace evidente que hay mayor número de talleres deportivos que los llamados culturales, lo que, en consecuencia, da un mayor número de estudiantes que consumen las actividades deportivas. Acerca de las culturales, los datos registran diez disciplinas diferentes reportadas en los tecnológicos objeto de estudio; los talleres que más se imparten en los institutos son los de danza, música y escoltas. Respecto a lo deportivo, son 18 actividades deportivas diferentes que se ofrecen con una mayor frecuencia en los talleres de basquetbol, voleibol, atletismo y futbol soccer. Los datos obtenidos demuestran que sólo participaron 32% del total de la población estudiantil de ese periodo.

Es importante destacar que durante 2004 se llevó a cabo una reestructuración de la SEP, por lo que en la Dirección de Cultura y Deporte de la DGEST el periodo 2005-2006 no fue concentrado.

En el ciclo 2006-2007 (Tabla 4), la reforma organizacional colocó como sede para la concentración de la información a la Dirección de Desarrollo del sistema, la cual captó la información en tres rubros de actividades: deportivas, cívicas y de arte y cultura. Los datos concentrados de este periodo para la realización de esta investigación, fueron proporcionados por la Coordinación de Administración de la Información.

Tabla 4. Oferta y consumo cultural en las instituciones en el periodo 2006-2007.

Periodo 2006-2007	Actividades artísticas y culturales	Actividades civicas	Actividades deportivas	Observaciones
Oferta	30%	7%	63%	La oferta es mayor en deportes.
Consumo	23.04%	4.02%	72.94%	El consumo es mayor en las actividades deportivas
Variedad de los talleres	9	2	19	Hay mayor variedad de talleres deportivos.

En el caso de la oferta, se reportó un mayor número de talleres deportivos, lo que mostró más incidencia en la práctica de las disciplinas deportivas, al igual que en el periodo anterior. Las actividades llamadas artísticas y culturales reportan nueve distintas; las deportivas, diecinueve variantes; y las cívicas, dos.

Las respuestas reflejan, además, una mayor tendencia en la práctica de la actividad de danza y una muy baja en artes plásticas dentro de las llamadas artísticas y culturales.

En el caso de la participación de los encuestados en el área deportiva, 30% no definieron la disciplina en la que participaban en el área deportiva, y señalaron solamente "deportiva", lo que no permite precisar la actividad de mayor incidencia; en este punto vale la pena utilizar el parámetro de comparación con un tecnológico que sirva de referencia; por ejemplo, el de Querétaro, en donde la mayor participación se da en futbol soccer.

La participación fue de 33.47%, por lo que, al igual que en el periodo anterior, no se logró 50% en población participante, respecto al total de los estudiantes matriculados. Estos resultados exhiben la información oficial que se encuentra en la Dirección General; lo lógico sería que, al ser las instituciones las que proporcionan los datos, al realizar un estudio de campo y comparar la información debiera ser la misma; sin embargo, al corroborar los datos en las instituciones no eran los mismos.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta a estudiantes de los institutos.

Las encuestas se levantaron dentro del XXVII Festival Nacional de Arte y Cultura y el LI Evento Prenacional Deportivo realizados en 2007, ambos con sede en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas. A éstos acuden algunos de los jefes de Departamento de Actividades Extraescolares, los coordinadores de cada área y los promotores culturales y deportivos, así como los estudiantes que forman parte de los grupos y equipos representativos, según corresponda. El de Arte y Cultura contó con la participación de 59 tecnológicos industriales, nueve descentralizados y un agropecuario. La encuesta se aplicó, en el caso de estudiantes, a 47 tecnológicos que representan 61.03% de la población objeto de estudio.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, en los que se puede ver que la información no coincide con la de la DGEST.

Con respecto a los jóvenes que practican estas actividades, se les preguntó si les había gustado que les preguntaran si las actividades eran de su agrado, o si había alguna otra que quisieran que fuera incluida, 63% respondieron que sí. La razón principal que motiva esta respuesta es el hecho de sentir que son tomados en cuenta; quienes contestaron que no, lo hicieron porque la oferta era de su agrado.

Sobre el apoyo que recibieron de los maestros de las áreas académicas para participar en las actividades extraescolares, la respuesta desafortunadamente refleja que 78% de los encuestados no obtuvieron apoyo de los docentes para participar en ellas.

Otro dato se refiere a si existen becas de alto desempeño tanto cultural como deportivo, más de la mitad de los estudiantes respondieron que sí. Hay que aclarar que el concepto de becas deportivas y culturales como es conocido en la mayoría de la universidades, sobre todo en las extranjeras, no existe en los tecnológicos, aunque en algunos se ha optado por otorgar 100%, 50% o 25% de beca de inscripción a los alumnos que logran reconocimientos internacionales o nacionales en el caso de los grupos culturales y en las mismas proporciones a los ganadores de competencias nacionales.

La respuesta de los estudiantes demuestra que hay un gran desconocimiento sobre la realidad del tema, ya que no existe un programa de becas que apoye a los participantes en las actividades deportivas y culturales; esto, debido a la falta de políticas que lo generen.

En lo que respecta a si las actividades son tomadas como servicio social, en el caso de los grupos representativos la respuesta indicó que 63% dijeron que sí y 37%, no. Este hecho, de igual forma, no se extiende a todos los tecnológicos del país; sin embargo, ha sido adoptado por varios de ellos.

En cuanto a cubrir estas actividades como requisito, 70% de los jóvenes lo reconocieron como necesario para poder realizar, en algunos casos, el servicio social o trámites para graduarse; 29% las conocía como opcionales. Al cuestionar la utilidad de su práctica en el plano personal, las respuestas fueron muy variadas; en la figura 1 se muestra el gráfico en el que se tomaron en cuenta las de frecuencia superior a 5.

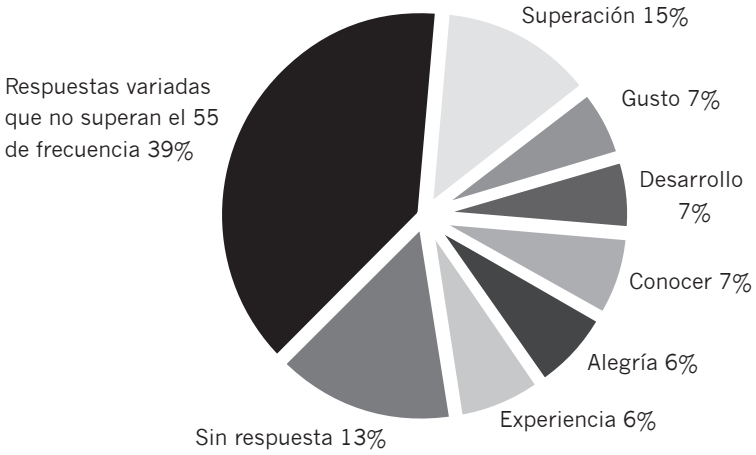

Figura 1. Utilidad en el plano personal.

En el mismo sentido, la pregunta fue la utilidad de su práctica en el plano profesional (Figura 2).

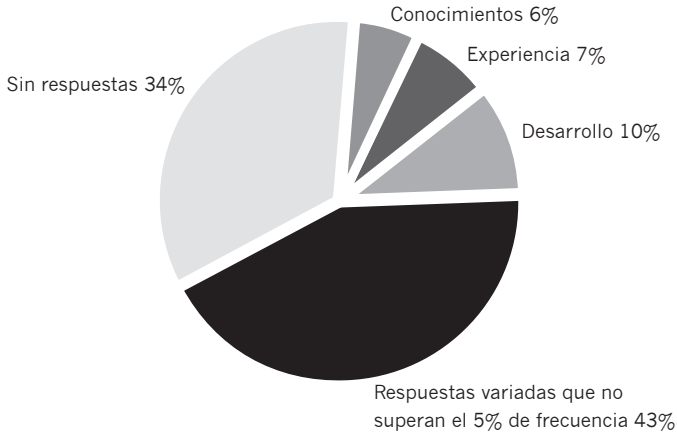

Figura 2. Utilidad en el plano profesional.

Para luego cuestionar la utilidad de su práctica en el desarrollo del ámbito social (Figura 3).

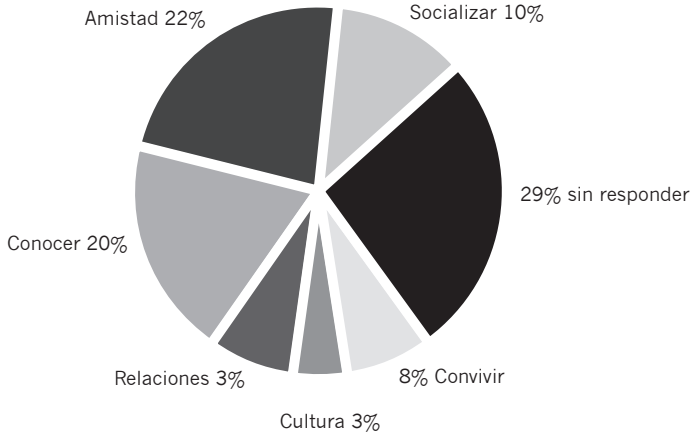

Figura 3. Desarrollo en el ámbito social.

Acerca de si los estudiantes habían sido informados de los temas de cultura (por su relación con la educación); identidad (que implica el sentido de pertenencia); cibercultur@ (su implicación en la construcción de redes sociales, y en sí mismo el sistema es una gran red educativa); y el deporte como parte de la cultura (sin embargo, se le mantiene como algo separado). Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- 72% de los encuestados afirmaron conocer la definición de cultura; 24% la desconocían; 4% se quedó sin respuesta.
- 56% afirmaron conocer la definición de identidad; 44%, no.
- 72% de los encuestados no conocían el término cibercultur@; 28% afirmaron conocerlo.
- 87% no reconocieron al deporte como parte de la cultura; 13% sí lo relacionaron.

A continuación se expone el resultado de las encuestas aplicadas a los jefes de extraescolares de los tecnológicos que integran la población de estudio, a fin de comparar la información oficial del área y la que los jóvenes tienen de las actividades. En este cuestionario se consultó a los jefes sobre las actividades que se ofrecen en su institución, divididas en artísticas, deportivas, cívicas y otras; los datos obtenidos fueron los siguientes:

- 62 talleres artísticos.
- 30 talleres deportivos.
- 3 talleres cívicos.
- 19 talleres relacionados con actividades de desarrollo humano.

En los datos anteriores destaca que la oferta de actividades de arte y cultura es mayor en comparación con la registrada en la DGEST en 2004-2005.

La referencia documental ha demostrado que se habla de manera constante sobre formación integral, por lo que se cuestionó a los jefes si sabían que ésta se sustenta, dentro del sistema, en las actividades extraescolares a su cargo: 90% respondieron afirmativamente; sin embargo, aun

reconocidas como el sustento de la formación integral, la capacitación no es suficiente, ya que la encuesta reflejó que 52% no la han recibido.

Otro dato obtenido se refiere a la necesidad de conocer si en los últimos cinco años los promotores han incrementado o disminuido respecto a la población estudiantil (Tabla 5).

Tabla 5. Población estudiantil vs. promotores.

Población estudiantil Vs. promotores	Aumentado	Disminuido	Igual	S/R
Población estudiantil en los últimos 5 años	76%	8%	14%	2%
Población de promotores	30%	46%	20%	2%

En 42% que sí realizaron el estudio de consumo, hubo coincidencia en las razones de por qué se hizo, las cuales se anotan por orden de frecuencia:

- Para cumplir con el ISO.
- Para saber qué quieren.
- Para tratar de satisfacer sus requerimientos.

En el caso de 50% que no lo han hecho, hubo coincidencias también en la razón de por qué no lo hicieron:

- No se prevé.
- No hay necesidad, porque se ofrecen las actividades oficiales, que envía la Dirección General.
- No hay quien lo haga.

Otra pregunta a los jefes tiene como propósito saber si, en efecto, las actividades están insertas en los créditos de las carreras que se ofrecen, tal como se declara en el documento de la ANUIES. La respuesta muestra, con 92% de respuestas, que lamentablemente las actividades no forman parte de dichos créditos.

Al conocer el resultado anterior, en consecuencia la pregunta siguiente llevó la intención de saber si su práctica era, por lo menos, de obligatoriedad interna o no; la respuesta reflejó que para 24% su práctica era opcional, mientras que para 36%, obligatoria; sin embargo, 40% desconocían su estatus.

También fue posible saber que 70% de los tecnológicos encuestados cuentan con coordinadores culturales y 58% con coordinadores deportivos. Los promotores contratados para el área están distribuidos en 57% deportivos, 33% culturales, 9% cívicos y 1% de otros.

Del total de promotores, 70% no han sido capacitados en formación integral; 80%, en educación holista; y 60%, en promoción.

La tabla 6 concentra los datos obtenidos en las entrevistas.

Tabla 6. Concentrado de entrevistas a promotores.

Tecnológicos entrevistado (6) **Personal entrevistado (39)**	
Coordinadores	**6**
Tipo de contrato que posee:	2 plazas docentes 2 por tiempo completo administrativo 2 por honorarios
Promotores culturales	**12**
Tipo de contrato que posee:	4 por horas 8 tiempo completo administrativo
Promotores deportivos	**27**
Tipo de contrato que posee:	12 tiempo completo 15 por horas
¿Otro programa que apoye a la formación integral que no tenga que ver con arte?	Servicio social, practicas profesionales eventos académicos.
¿Cuentan con infraestructura adecuada?	En el caso de cultura la mayoría afirma no tenerla y en deportes la mayoría de los entrevistados afirma tenerla ya que mínimamente cuenten con canchas y algunos otros con gimnasio auditorio.

Tabla 6. (...continuación).

Tecnológicos entrevistado (6) **Personal entrevistado (39)**	
Nivel profesional de los promotores:	El orden de incidencia de los 39 entrevistado queda así: **En deporte 27 entrevistados:** Profesional 17 (licenciados en educación física) Técnico 0 Academizado 7 (han tomado clínicas del área deportiva que desempeñan) Empirico 3 (en algún momento practicaron la disciplina y eso les ha permitido ser instructores) **En cultura 12 entrevistados:** Profesional 2 (tienen formación profesional en el área de ingeniería pero no en el área en que participa como promotores. Técnico 2 (cuentan con bachillerato técnico uno en el área que desempeña otro en un área técnica) Academizado 3 (han tomado cursos, talleres y diplomados relacionados con el área en que se desempeñan) Empírico 5 (en algún momento, formar on parte de un grupo representatitivo por lo que ese conocimiento fue considerado para otorgarle el trabajo de promotor cultural)
Horas clase por semana de los talleres:	El promedio es de 4 horas a la semana.
Los programas de los talleres tienen diseños metodologícos:	La respuesta de los 39 fue: 30 no 9 si y lo hacen por su cuenta
Lo que su institución hace por la formación integral ¿cómo lo considera?	15 comentaron que suficiente 24 insuficiente
El personal que trabaja en el área recibe promociones, becas, estímulos etc., por su función como promotores.	No
Se dice que la educación superior las actividades de extensión construyen uno de los pilares que junto con la docencis y la investigación dan sustento a la formación integral. ¿Qué lugar ocupan en su institución?	39 contestaron que las autoridades la colocan en el último lugar.

Conclusiones generales

El modelo educativo y el PIID hablan de un compromiso inscrito más allá del simple discurso; de un compromiso documentado y signado por las autoridades de la propia SEP, la Subsecretaría de Educación Superior, la Dirección General de Institutos Tecnológicos, además de los cuerpos directivos, académicos y personal de apoyo de los institutos.

En su ejercicio cotidiano, el SNEST sostiene el discurso del compromiso con la formación integral y que su mayor sustento radica en las actividades extraescolares. El modelo educativo habla de que todos los recursos deben estar dirigidos a lograr una educación de calidad; esto incluye la aplicación de la formación integral de manera recurrente. Su tendencia humanista lo convierte en un bello documento que requiere, sin duda, el soporte operativo para ser una realidad.

El PIID, por su parte, es el corazón operativo que debe dar fundamento al modelo, pero en el análisis, aquél resulta incongruente con el propósito de dar cumplimiento a la formación integral, a pesar de que en él se asienta que todos sus esfuerzos deben estar dirigidos al cumplimiento del modelo. Con los resultados del estudio de campo se ha podido constatar que la importancia del discurso no tiene coherencia con la realidad documentada.

Finalmente, esta investigación permite plantear la siguiente tesis: se ha construido a lo largo del tiempo un discurso sobre lo que debe ser la formación integral en las instituciones educativas, cuyas características parten de la idea de desarrollar con equilibrio y armonía la dimensión intelectual, la humana, la social y la profesional del individuo; sin embargo, en la práctica no están articuladas con el currículo académico.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 se encuentra por primera vez la referencia de este modelo de formación; el artículo 3º y el SNEST lo sustentan en su modelo educativo.

A pesar de la importancia que parece tener este modelo de formación para el sistema educativo, en el SNEST las actividades que lo sustentan

son extraescolares; no existe una normativa para hacerlas cumplir; además, los estudiantes se enfrentan a la falta de disposición de algunos maestros para realizarlas. Al estar constituidas, en su mayoría, dentro de las disciplinas de deporte, artes y actividades cívicas, la verdadera formación integral estaría a discusión.

En la realidad, la formación integral en la educación superior tecnológica es un discurso recurrente, inscrito en documentos llenos de propuestas, que están lejos de concretarse.

Si el sistema asevera que sus egresados están formados integralmente y esto los convierte en profesionistas más sensibles, más humanos y, además, les asegura un futuro exitoso, gracias a que ofrece una formación integral sustentada en la participación de los jóvenes en las actividades extraescolares durante su formación profesional, el resultado de la investigación demuestra que no todos participan en estas actividades; entonces, no todos tienen una formación integral, por lo que la afirmación no corresponde a la realidad. Esta situación compromete al sistema a convertir sus palabras en hechos mediante acciones congruentes con el discurso.

Propuestas

- El perfil del promotor cultural debe ser reconstruido reconociendo el vínculo entre educación, cultura y desarrollo.
- Para poseer datos congruentes e información estandarizada, es necesario que los datos de captura de la DGEST se modifiquen y se utilicen grandes rubros y subrubros, como el ejemplo que se describe en la tabla 7.
- El Departamento de Actividades Extraescolares debe cambiar su nombre por uno que englobe el verdadero fin de su existencia: Departamento de Formación Integral y Desarrollo Humano.

Tabla 7. Ejemplo de cómo presentar datos.

Rubros	Actividades artísticas	Actividades deposrtivas	Actividades cívicas	Actividades de desar-rollo humano, comunitario y ciencias de la salud
Grupos	Danza (Incluye 20 variantes)	Fútbol (incluye 3 variantes)	Marciales	Sociales Eco-logicas Salud
Subgrupos	Folclor Clásico Contemporá-neo Popular	Soccer Rápido Americano	Banda de Guerra Escolt Guión	Edecanes Brigadas ecológicas Primeros auxilios
Expecialidades	Aquí se contemplan los nombres que particularmente se le dan a cada actividad			

Si la formación integral es el fin de una educación de calidad, debe superarse la "opcionalidad" de las actividades que le dan soporte y convertirlas en obligatorias en el rango de reticulares o bien curriculares; el estudiante deberá cumplirlas durante los tres primeros semestres de su formación, y considerar algunas opciones como:

- Introducción a la cultura: que considere el reconocimiento del individuo sobre sí mismo (identidad); la relación con su entorno, físico, emocional e intelectual, y la importancia del desarrollo de sus potencialidades a través de la convivencia; que se reconozca a sí mismo como un ser social, cuyo producto más preciado es la cultura, y que explore, además, la verdadera dimensión del concepto.
- Trabajo en equipo: que incluya principios éticos, valores, su vínculo en la cotidianidad, en la vida en familia y en la sociedad, y la repercusión de sus acciones en su entorno social y cósmico.

- Introducción a la cultura física: la importancia en el descubrimiento y desarrollo de las capacidades físicas del individuo como herramienta fundamental para el cuidado de la salud, y el incremento en las posibilidades del desarrollo mental y emocional de individuo a través de la biomecánica.

Los talleres optativos deben mantenerse a disposición de los estudiantes, quienes, después de cumplir la parte obligatoria de los tres primeros semestres, puedan tener la posibilidad de practicar alguna actividad. Aquéllos deben asignarse con base en el esquema de su propia definición: "Un taller constituye un lugar de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias" (UAN, Conaculta, 2003). Entre sus objetivos deben destacar: sensibilización; expresión; capacitación (básica, media y especializada) según la aptitud del estudiante; animación; difusión; investigación; intercambio cultural; producción; y creación.

Los talleres y programas de esta área deben seguir un esquema de trabajo, diseñado para obtener la medición de los objetivos y que sea parte importante en la formación integral de los estudiantes y de quienes compongan los grupos representativos.

La participación de un alumno en un grupo representativo depende, en principio, del interés de incorporarse a él para desarrollarse en la especialidad de su agrado y de su promedio, pues la calificación mínima en sus cargas académicas es 80; el ingreso a un grupo representativo es un honor que demanda ciertos requisitos.

Se debe fomentar entre los participantes la creación de proyectos que contribuyan al desarrollo de programas especiales mediante los cuales se otorguen becas de inscripción y alimentarias para los estudiantes que alcancen un nivel de alto desempeño en la participación de un grupo o equipo representativo. También, planificar las acciones necesarias para que los estudiantes que participan en los grupos y equipos representativos puedan obtener, por parte de la institución, la selección de horario que les permita el desarrollo de su actividad y que no afecte su desempeño académico; brindarles apoyos especiales de asesorías para evitar la reprobación.

Estas acciones son deferencias especiales que les ayudan a mantener un excelente rendimiento académico, para continuar con dichos privilegios; lo anterior requiere el diseño de lineamientos para el otorgamiento de dichos beneficios.

Los grupos representativos deben tener la posibilidad de participar no sólo en foros nacionales del propio sistema; el vínculo de las instituciones del sistema con otras en los planos nacional e internacional es necesario para promover las actividades en las que participan los jóvenes, y ampliar sus espacios formativos. Se deben mejorar las condiciones laborales con la creación de plazas para los promotores; ofrecer capacitación continúa, además de replantear el perfil de quienes ocupen los cargos de coordinadores y jefes de departamento del área, desde luego sin olvidar la formación de los docentes con el propósito de que conozcan el modelo y su importancia.

La capacitación debe proveer a los responsables del área y promotores las competencias necesarias para la mejor realización de su trabajo en concordancia con el modelo, además de herramientas indispensables para la generación de proyectos sustentables y la procuración de fondos, a fin de hacer mejor uso de los recursos que les son otorgados.

Otros propósitos son: aprovechar el Sistema de Gestión de la Calidad, establecido en los tecnológicos para madurar los procesos e implementar la mejora continúa de los procedimientos de promoción cultural y deportiva; elevar el nivel de formalidad del área con la creación de la academia cultural, que contribuya a la obtención de beneficios a través del trabajo colegiado y el desarrollo del nivel formativo y organizacional del área; y que los proyectos dentro del departamento, asesorados por los promotores del área, permitan a los alumnos acumular puntos a fin de acceder a las becas académicas y administrativas.

Este documento queda como una preocupación y una propuesta de que la cultura es un concepto mucho más amplio de lo que hasta hoy han manejado las instituciones educativas. Es necesario reconocer que el vínculo educación-cultura es indisoluble y que su perfecta armonía provee el camino del desarrollo individual, institucional, comunitario y nacional.

El resultado de la investigación realizada es un documento primigenio en el SNEST que permite observar la realidad que se vive dentro de las instituciones que lo integran. No obstante, se requiere más indagación al interior para enriquecer la oferta y propiciar un discurso que se convierta en acciones. Se debe trabajar arduamente para hacer del discurso una realidad, donde la gestión cultural y la educación estén perfectamente vinculadas. Es imposible dejar de reconocer el esfuerzo notorio de algunos directivos que, en verdad, asumen el compromiso de apoyar y fortalecer a estas áreas, y sobre todo de los promotores que han dedicado su vida al SNEST y abrigan la esperanza de que su trabajo reciba el reconocimiento y respeto que merece como parte del proceso educativo al que sirven desde sus instituciones, con la firme idea de que, a través de una formación integral, se tengan mejores seres humanos para beneficio de nuestra patria.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2007), "Retos y perspectivas de la difusión de la cultura en la educación superior". Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura. Saltillo.

_____ (2007, junio), documento consultado en www.anuies.mx/principal/servicios/revsup/res058/art4.htm

_____ (2000), *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. México.

_____ (1996), *Reunión Nacional ANUIES 1996*, colección Biblioteca Educación Superior. México.

_____ (1995), *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. México.

_____ (1979), *Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria de la ANUIES. La planeación de la educación superior en México*.

_____ (s/f), *México año 2020*. México.

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ESO (2007, junio), en www.gobiernodecanarias.org, recuperado el 7 de junio de 2007: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Usr/Apdorta/cs-eso.htm

Azuela, A. (2005), *Arte y poder*. México: El Colegio de Michoacán.

Barbero, M. (1987), *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gil.

Bourdieu, P. (1998), *La distinción*. Madrid, España: Taurus.
Cantú, A. (2006), III Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación: http://www.geocities.com/CollegePark/5025/mesa2a.htm
Centro de Investigación para el Desarrollo en México (2004), CIDAC: www.cidac.org/vnm/libroscidac/educacion/Educacion-iv.PDF, consultado el 7 de septiembre de 2007.
Cortazar, R. F. (1993), *La génesis de un concepto*. Biblioteca Virtual de la UdeG.
DGEST (2006), Festival Nacional de Arte y Cultura de los Institutos Tecnológicos. Presentación ante comité organizador, Ciudad Madero, Tamaulipas.
_____ (2005), Presentación del Festival Nacional de Arte y Cultura. Dirección de Cultura y Deporte, México.
_____ (2005), www.dgest.edu.mx, consultada en septiembre de 2006. Dirección General de Educación Superior Tecnológica: http://www.dgest.edu.mx
_____ (2001) *Modelo educativo para el siglo XXI*. México: SNEST.
Enciclopedia Encarta (2004), *Enciclopedia Encarta:* http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761592206/Evolucionismo_cultural.html, consultada el 17 de agosto de 2007.
Espino de Lara, R. (ed.) (1999), "Educación holista", *Revista Iberoamericana de Educación*.
Fernández, J. P. (2004), "La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar", *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (2), 67.
Flores, D. J. (2007, junio), Taller "Consumo cultural, estudios de público, consumo y oferta". Zacatecas.
Fonseca, E. Y. (2003), "Hacia un modelo democrático de política cultural", *Política Cultural,* núm. 12, México, Conaculta (recopilador).
Gallegos Nava, R. (2005), Boston University: www.bu.edu./wep/papaers/educhuag.htlm, consultado en enero de 2007.
_____ (2007, noviembre), *Universidad de Sonora:* http://www.geocities.com/ed_holista/ed_holista.htm, consultado el 18 de noviembre.

García, C. N. (1987), *Políticas culturales de América Latina*. México: Grijalbo.
Garcia, E. (2000), *Vigotski, la construcción histórica del psique,* volumen 6. México: Trillas.
_____ (1991), *Piaget,* volumen 5, tercera edición. México: Trillas.
Gobierno de España (1990, octubre), LOGSE: http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-4.htm, consultado el 23 de noviembre de 2007.
Gobierno de México (2001), Leyes de México: http://constitucion.presidencia.gob.mx, consultado el 19 de agosto de 2007.
_____ (1996), "Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas", en Gobierno Federal. *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas,* volumen 11. México: Siglo XXI.
Guevara, J. (2007), *La cultura nacional*. México: Instituto Nacional de Estudios Políticos, AC/ Instituto de Investigaciones Legislativas, Cámara de Diputados/ SEP/Conacyt.
Instituto Tecnológico de Durango (2007), Portal, Historia de la fundación del Instituto Tecnológico de Durango: http://www.itd.edu.mx, consultado el 23 de junio de 2007.
Instituto Tecnológico de Los Mochis (2007, abril), Portal: http://www.itmochis.edu.mx, consultado el 27 de abril de 2007.
Instituto Tecnológico de Piedra Negras (2007), Portal: http://www.itpiedrasnegras.edu.mx, consultado en 2007.
IPN (2007, octubre), Secretaría de Servicios Educativos IPN: Recuperado el diciembre de 2007, de Spot promocional: http://www.deportes.ipn.mx/contenido/Cartel.pdf
Kroeber (1975), *Lo superorgánico* (editor C. Kahn). Barcelona: Anagrama.
Latapí, P. (1998), *Un siglo de educación en México*. *II*. México: Fondo de Cultura Económica.
López, Q. A. (1996, octubre), "Cómo lograr una formación integral". Conferencia en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid, España.
MacGinn, N. (1983), *Reformas o mejoramiento continuo*. *Diálogo regional de política,* 28.

Maestri, M. (2006), "Consumo cultural y percepción estética", Antroposmoderno: http://www.fcpolit.unr.edu.ar/a2_consumo.htm, consultado en diciembre de 2007.

Nanda, S. (2006, enero), "Sociedad del conocimiento": http://socicono.blogspot.com/2006_01_01_archive.html, consultado el 18 de agosto de 2007.

OEI (2006), "El cambio posible: educación centrada en el desarrollo del pensamiento", *Revista Iberoamericana de Educación* (39), OEI, pp. 1-11.

_____ (2001), "Organización de Estados Iberoamericanos": http://www.oei.es/quipu/espana/index.html, consultado el 9 de septiembre de 2007.

ONU (2005), "Organización de las Naciones Unidas": http://www.un.org/spanish/, consultado en enero de 2007.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001), *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. París.

Osorio, R. R. (2006), "Pitágoras": http://www.nodo50.org/sindpitagoras/educacion.htm, consultado el 3 de diciembre de 2007.

Poder Ejecutivo Federal (2001), Programa Nacional de Cultura 2001-2006, *La cultura en tus manos*. Mexico, DF.

Racionero, L. (2003, diciembre), "Cosmopolitismo y nacionalismo", *La Vanguardia*.

Retamal, M. O. (1998), "Una educación para reconciliar al hombre con la tierra. Sólo la educación holista hará posible la continuidad de la vida", *Estudios Pedagógicos* (Valdivia) (24), pp. 107-121.

Rogers, C. (1996), *Libertad y creatividad en la educación,* tercera edición. Ecuador: Paidós.

Sánchez, R. (1998), *Derecho y educación*. México: Porrúa.

Santillán, G. R. (2000), Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. Ciudad de Panamá, Panamá.

SEP (2003), Subsecretaría de Educación Tecnológica: http://www.seit.mx, consultado en 2006.

SEP/SEIT (2004), *Informe de actividades*. Subsecretaría de Educación Tecnológica. México: SEP.

SNEST (2007, julio). *Dossier informativo*. México.

_____ (2004), *Modelo educativo para el siglo XXI*. México: Editores e Impresores Foc.

SNIT (2001), *Programa Institucional de Innovación y Desarrollo*. México: DGIT.

Sunkel, G. M. (2002), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.

Téllez, O. (2005), *Arte y sus consumos*. Zacatecas: Conaculta/Gobierno de Zacatecas.

Tovar y de Teresa, R. (1994), *Modernización y política cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tylor, E. B. (1975), *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.

UAN/Conaculta (2003), *Antología de lecturas,* volumen 1. Tepic: UAN.

Universidad Arturo Prat de Chile (2007, enero), Noticias: http://www.unap.cl/p4_unap/site/artic/20070102/pags/20070102075029.html, consultado el 2 de abril de 2008.

Universidad Ateneas Veracruzana (2005), Página Oficial: http://www.uav.edu.mx, consultada el 20 de noviembre de 2007.

Universidad Autónoma de Yucatán (1994), "Cinco ideas falsas sobre cultura", *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatan,* 9 (191), pp. 31-36.

Weintraub, S., Rubio F, L., y Alan, D. (1992), *Integración industrial México-Estados Unidos: alternativas para el futuro*. Mexico: Diana.

Wikipedia (2007), Enciclopedia libre: http://es.wikipedia.org/wiki/Consumo, consultada en diciembre de 2007.

Segunda parte

Gestión cultural y ambientes virtuales de aprendizaje

Capítulo 4

Promoción y difusión cultural para los ambientes virtuales de la Universidad de Guadalajara

Valentina Arreola Ochoa[1]

> Escuelas y universidades renovadas, con profesores entrenados en los nuevos lenguajes y destrezas, ¿ayudarían a discernir el valor de la información y los espectáculos y a pasar de la conectividad indiferenciada al pensamiento crítico? (García, 2007: 35)

Introducción

La tendencia de la gestión cultural universitaria es la de planificar servicios culturales en línea; gestionar recursos y equipos organizados en red; y comunicar programas y evaluar la pertinencia de sus resultados dentro de escenarios y espacios virtuales. Para intervenir en estos procesos, hace falta una visión integral de las políticas culturales, a fin de favorecer una gestión democrática de la cultura.

El Centro Cultural Virtual del Sistema de Universidad Virtual (UDG-Virtual) de la Universidad de Guadalajara es un proyecto de comunicación de la cultura cuya finalidad es fomentar y ampliar la calidad de los servicios culturales en línea; articular las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; participar en una estrategia de gestión cultural democrática que involucre a sus usuarios en la producción, circulación, intercambio y consumo cultural y aproveche todas las potencialidades y versatilidad de Internet.

[1] Profesora docente del Instituto de Gestión del Conocimiento en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Correo: valearr@cencar.udg.mx

La naturaleza política de la acción de la extensión de la cultura y los servicios de "articular los esfuerzos de la generación, aplicación y difusión del conocimiento en beneficio de la sociedad" (ANUIES, 1999), sustenta la justificación de propiciar un espacio virtual para influir con creatividad dentro de los nuevos ambientes educativos virtuales.

Si se piensa en un "lugar" virtual –multidisciplinario y dinámico– que haga posible la articulación de las tareas sustantivas de la institución para contribuir al incremento y mejora de la calidad de los bienes y servicios culturales, nos encontramos ante la tarea de diseñar un modelo de gestión cultural nuevo. Existen varias estrategias de intervención sociocultural acordes con los destinatarios y los objetivos de este proyecto, a saber: de creación, con el propósito de estimular la realización de obras, actividades culturales y servicios; de formación, con la finalidad de capacitar, sensibilizar y actualizar en el campo cultural; de promoción, para dar a conocer las actividades y servicios culturales; y de recreación, para estimular y facilitar la socialización y el uso del tiempo libre. Otras estrategias están orientadas a la preservación, documentación y rescate de patrimonios culturales tangibles e intangibles.

Por supuesto que hay que participar en la formación de los públicos que son espectadores habituados a la libre circulación de mensajes simultáneos, indiferenciados y diversos, que se da en un complejo contexto de globalización. En este sentido, debemos revisar la difusión cultural universitaria y repensarla como estrategia acorde con los nuevos soportes y lenguajes digitales, como una gestión cultural innovadora que aprovecha la conectividad y las redes sociales; las dinámicas culturales contemporáneas registradas en espacios virtuales de tecnología comunicacional; así como los procesos de interacción y colaboración entre los públicos activos usuarios de Internet. "Internet es plataforma de difusión, pero, al mismo tiempo, espacio de creación, experimentación y confrontación de propuestas culturales" (Trejo Delarbre, 2008: 33).

La infraestructura y equipamiento cultural universitario

Es indiscutible que la infraestructura y el equipamiento cultural universitario coadyuvan al desarrollo y difusión de la cultura en la entidad y ejercen una influencia importante a escala local y regional. La Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara prevé, entre otros fines y atribuciones elementales, realizar las tareas de rescate, conservación, producción y difusión cultural: "La promoción, organización y difusión de la cultura ha tenido cuatro protagonistas en México: el Estado, los medios de comunicación y la Internet, las instituciones académicas y grupos aislados de la sociedad civil. El único que desarrolló lo que podría llamarse una política cultural persuasiva y continua fue el Estado" (Jiménez y Flores Cano, 2008: 27).

Para la construcción de espacios físicos que respondan a las crecientes necesidades y demandas de servicios culturales de la sociedad actual, las instituciones de educación superior (IES) enfrentan rezagos y deficiencias presupuestarias, que dificultan la atención a todas ellas –de manera equitativa, democrática e innovadora–. En Jalisco, la Universidad de Guadalajara, mediante la Red Universitaria (1994), registra un amplio catálogo de infraestructura y equipamiento cultural en todo el estado; las doce regiones[2] administrativas que la integran cuentan con ocho centros universitarios dotados de, al menos, una biblioteca, una sala de cómputo, canchas deportivas, auditorio o sala de usos múltiples para la realización de actividades culturales.

La situación en Guadalajara y su zona metropolitana muestra un patrimonio cultural notable en cantidad y calidad académica de seis centros universitarios temáticos,[3] importantes espacios culturales[4] para la exhibi-

[2] Norte; Altos norte; Altos sur; Ciénega; sureste; sur; Sierra de Amula; costa sur; costa norte; Sierra Occidental; Valles; centro.

[3] Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño (CUAAD); Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH); Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS); Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA); Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI); Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA).

[4] Museo de las Artes (Musa); Biblioteca Iberoamericana Octavio Paz; biblioteca Juan José Arreola; auditorio Salvador Allende (CUCSH); galería Jorge Martínez (CUAAD); auditorio Telmex; y Centro Cultural Universitario, por ejemplo.

ción de todas las disciplinas artísticas que, sin embargo, son insuficientes o su ubicación los mantiene concentrados en la zona centro de la ciudad. Si bien el Centro Cultural Universitario, al norponiente de la ciudad, visto como una opción de foros y espacios culturales de magnitud estratégica, es una prioridad institucional que forma parte de un "desarrollo urbano basado en la cultura" (Jiménez y Flores Cano, 2008: 30) por ahora, no cubre las necesidades de formación artística y de consumo cultural de los estudiantes. El Auditorio Telmex es un complejo de infraestructura y equipamiento moderno, con vocación para la presentación de espectáculos escénicos nacionales e internacionales. Ofrece una oferta de actividades culturales, con rasgos y "...formas industrializadas de la cultura" (García, 2007: 15) y de mercantilización que será muy interesante analizar en otro momento. Se localiza en el municipio de Zapopan, que carece de buenos servicios públicos de transporte para los usuarios, por ejemplo.

Por otra parte, la infraestructura educativa de la Universidad se incrementa y fortalece con el patrimonio del Sistema de Enseñanza Media Superior (SEMS), que cuenta con 51 escuelas preparatorias. En la capital están distribuidas 20 y 31 en otras ciudades del estado; además de 69 módulos: tres se sitúan en la zona metropolitana y 66 son regionales.

La Universidad de Guadalajara, a través de UDGVirtual, ofrece servicios y programas educativos de bachillerato y licenciaturas en línea,[5] mediante el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC). Presupone que los estudiantes sean responsables de los procesos de aprendizaje conforme al modelo educativo propio del sistema. La comunidad de alumnos inscritos en el periodo 2009 A fue de 5 868 estudiantes (de los cuales: 5 403 están inscritos en el nivel de licenciatura y los 465 restantes en educación media superior) y participan aprovechando las potencialidades de Internet para acceder a los ambientes educativos de la plataforma tecnológica denominada Metacampus, sin las limitaciones de espacio y tiempo usuales en la educación presencial.

[5] Licenciatura en Educación (LED); licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO); licenciatura en Bibliotecología; licenciatura en Gestión Cultural (LGC); y licenciatura en Tecnologías para la Información (LTI).

El control de los límites geográficos se borra; virtualmente se han eliminado fronteras para ampliar su capacidad de influencia y cobertura educativa. Esta experiencia de la educación en línea es vista como una alternativa para dar atención a más estudiantes que están en condiciones de participar en un modelo pedagógico contemporáneo, desde cualquier lugar.

A pesar de que la atención a la demanda educativa y cultural de Jalisco y de la región centro-occidente es relevante, con una población total de 205 507 alumnos (distribuidos 82 543 en el nivel superior y 122 964 en el medio superior), continúa siendo insuficiente frente a la población de estudiantes que no ingresa durante cada ciclo escolar (Numeralia institucional, 2009).

Los ambientes virtuales de UDGVirtual

La vanguardia en las acciones universitarias en materia cultural está en la generación de programas de docencia, investigación y difusión de la cultura en línea, integrados a los nuevos escenarios y ambientes virtuales. El aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo en la plataforma educativa Metacampus, en la que están ubicados los programas educativos y cursos. La estructura del Centro Cultural Virtual tendrá su ubicación dentro del Metacampus.

La gestión de un entorno virtual para la difusión cultural es prioritaria si se quiere asumir con creatividad e imaginación los fines de la Universidad (capítulo II, artículo 5º): "II. Organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científica, tecnológica y humanística; III. Rescatar, conservar, acrecentar y difundir la cultura" (Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, 1994: 1) en la sociedad del conocimiento. El ambiente virtual, por su naturaleza interactiva, propicia encuentros significativos con los estudiantes, profesores, artistas, gestores culturales, editores y públicos cibernautas. En las condiciones actuales de integración e intercambios globales, no es posible permanecer al margen de los procesos dinámicos de producción, circulación, intercambio y consumo de bienes y servicios culturales en la red:

> A las instituciones gubernamentales dedicadas a la difusión cultural les cuesta admitir que su tarea de formar públicos debería ir más allá de repetir la oferta para todos, publicitar consignas y carteles o multiplicar bibliotecas públicas y escuelas. Con fondos raquíticos compiten mal con las industrias comunicacionales en vez de promover innovaciones y generar, en los tiempos largos de la educación, experiencias capacitadoras para disfrutar tanto el arte como los nuevos lenguajes.
>
> La educación y la formación de lectores y espectadores críticos suelen frustrarse por la persistencia de desigualdades socioeconómicas y también porque las políticas culturales se repliegan en una escena predigital. Insisten en formar lectores de libros y, además, espectadores de artes visuales (casi nunca de televisión), mientras que la industria está uniendo los lenguajes y combinando los espacios: se hacen libros y también audiolibros, se hace cine para las salas y para el sofá y el móvil (García, 2007: 24).

La relevancia de todas las acciones universitarias en materia de difusión cultural se ha concentrado en la tradición de la difusión en espacios físicos, pero para acercar ahora la oferta cultural, es necesario reconocer otras modalidades de participación e interacción que operan en los espacios virtuales. Este reconocimiento aparece en muchas argumentaciones de teóricos de la cultura y en los compromisos discursivos de diversos planes rectores, como el Plan Nacional de Cultura 2007-2012: "...revertir las brechas existentes que impiden a gran parte de la población el acceso pleno a la cultura, aspecto tan esencial del desarrollo", y el compromiso institucional de la democratización cultural y el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de comunicación expuestas en el Plan de Desarrollo Institucional 2010, "Propuesta de actualización (2005)" de la Universidad de Guadalajara.

La tradición de la extensión de la cultura y los servicios en México ha desarrollado una serie notable de actividades mediante diversos medios de comunicación, como la televisión, el video, la radio, las editoriales y, en menor medida, el cine. Hemos llegado al escenario de los soportes digitales, al tiempo de la creatividad, circulación y consumo de bienes culturales en red. Todas las interacciones entre los usuarios y públicos estimulan a participar en esos nuevos contextos desde la Universidad.

En la Declaración de México sobre Políticas Culturales, el acuerdo veinte apunta: "Es preciso descentralizar la vida cultural, en lo geográfico y en lo administrativo, asegurando que las instituciones responsables conozcan mejor las preferencias, opciones y necesidades de la sociedad en materia de cultura. Es esencial, en consecuencia, multiplicar las ocasiones de diálogo entre la población y los organismos culturales" (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, 1982).

Las carencias y problemas en la infraestructura cultural (educativa, artística y deportiva) física deben resolverse con los programas sociales adecuados que aseguren servicios a los ciudadanos que demandan ofertas culturales. Alternativamente, hay que participar en una solución complementaria, vanguardista e innovadora, viable en los ambientes virtuales, que aproveche la potencialidad de Internet y la modificación de las prácticas culturales de hoy. Las posibilidades de interacción y acceso (aun en localidades marginadas y distantes), a pesar de requerir una infraestructura que no todos tienen, propicia una dinámica cultural profunda que ha penetrado en todas las formas y prácticas sociales. De ahí que son necesarios otros esquemas de gestión y de políticas culturales: "También es necesario reconocer que, entendidos en su acepción más amplia, los derechos sociales de los ciudadanos –y, así, la construcción de una plena ciudadanía– requieren el cumplimiento del derecho a la comunicación, del cual forma parte el acceso con calidad, libertad y seguridad a la red de redes informáticas" (Trejo Delarbre, 2008: 35).

Quizá son suficientes los argumentos normativos universitarios para justificar un proyecto de comunicación de la cultura en ambientes virtuales universitarios, así como los marcos de referencia más amplia, como la Declaración de México sobre Políticas Culturales, y determinar que existe congruencia con algunos objetivos estratégicos del Plan Nacional de Cultura, el Plan de Desarrollo Institucional 2010 de nuestra casa de estudios, así como del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios de la ANUIES (1999), para seguir insistiendo sobre la pertinencia de los esfuerzos de UDGVirtual en participar en un nuevo modelo de gestión y comunicación de la cultura en los ambientes virtuales.

La tercera función sustantiva: extensión de la cultura y los servicios

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, los ámbitos de acción de la extensión son:

- Difusión cultural: durante muchas décadas se ha privilegiado la difusión de las bellas artes sobre las demás manifestaciones de la cultura y la gestión de infraestructura física y técnica para la exhibición de actividades y bienes culturales.
- La extensión de los servicios de educación, salud, servicio social y la vinculación.

Los cambios en los sistemas económicos y las condiciones sociales inequitativas mantienen profundas diferencias regionales; agudizan desigualdades de recursos, de conocimientos y de las posibilidades reales de acceso a bienes culturales. En ese contexto de inequidad, las actividades universitarias de extensión han perfilado un repertorio más allá de las bellas artes y actualizado la vinculación con los sectores sociales. En la práctica, se organiza la participación de los estudiantes en programas de servicio social como una estrategia para involucrarlos en la participación de la solución de problemas sociales, y poner en práctica sus habilidades y competencias profesionales.

La extensión de la cultura y los servicios es la función que hace posible la articulación de los esfuerzos de la docencia y los alcances de la investigación con la finalidad de influir en la sociedad; es pertinente conocer los factores que inciden en las tres funciones sustantivas.

Para reflexionar sobre "las formas de hacer, las estrategias seguidas y su trascendencia para el México actual" (ANUIES, 1999), la función de la extensión debe aprovechar las ventajas de las nuevas TIC, que, de acuerdo con el documento de la asociación, "ofrecen una oportunidad única para fortalecer la extensión de la cultura y los servicios, ya que, por un lado, permiten llegar a lugares y públicos más amplios y diversos, y por el otro, abren una nueva gama de posibilidades de servicios que las instituciones educativas pueden ofrecer a la sociedad".

En este punto, hay que valorar las ventajas y potencialidades que tiene UDGVirtual, como un esfuerzo institucional congruente a la esencia misma de una misión extensionista: la de proporcionar servicios de educación a todas las comunidades, con equidad y calidad en modalidades educativas que encaminan sus estrategias para la inclusión social y la diversidad cultural; esto, aprovechando las nuevas plataformas tecnológicas que traspasan fronteras; creando ambientes virtuales de aprendizaje, así e incorporando nuevas teorías y prácticas pedagógicas flexibles.

Si se analizan las acciones educativas de UDGVirtual desde esta perspectiva, podemos observar que tienen un carácter inherente a los ámbitos de acción de la extensión de la cultura y los servicios, pero esta entidad educativa de reciente creación (2005) todavía no consolida sus programas de difusión cultural. Ocurre una operación inversa a la tradicional: están fortalecidos sus programas dentro del ámbito de acción de la extensión de los servicios, y son incipientes las acciones en el campo de la difusión cultural. La formulación de proyectos culturales para fomentar la articulación de los alcances de la docencia y la investigación con los de la difusión cultural, resulta provocativo, porque tendrá como escenario la virtualidad y las interacciones sociales.

La estructura de la función se integra, en general, por los subprogramas:

- Producción y difusión artística.
- Divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
- Educación continua y abierta.
- Vinculación.
- Televisión, video y nuevas tecnologías.
- Radiodifusión y producción radiofónica.
- Editorial.
- Servicio social.
- Deporte.
- Preservación y difusión del patrimonio cultural.

En UDGVirtual operan los siguientes subprogramas de extensión:

- Educación continua y abierta.
- Vinculación.
- Televisión, video y nuevas tecnologías, aplicadas a los programas educativos específicamente.
- Editorial.
- Servicio social.
- Deporte: con un encuentro deportivo anual.

Con relación al subprograma de radio, es pertinente apuntar que la Universidad de Guadalajara desarrolla el proyecto radiofónico en Red Radio, la estación universitaria con treinta y cinco años de funcionamiento en el 104.3 del cuadrante de FM y en www.radio.udg.mx en la red. La trayectoria de la estación es reconocida nacional e internacionalmente.

UDGVirtual, como las otras entidades universitarias de la red, recibe apoyos de difusión para sus programas educativos, a través de las transmisiones que existen actualmente: atención a la cobertura informativa de actividades académicas y educativas especiales. Por lo tanto, podría considerarse la tarea en UDGVirtual, mediante la estación radiofónica XHUG Red Radio, como una alternativa real para los fines de comunicación cultural. Actualmente, se requiere desarrollar y favorecer los subprogramas:

- Divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
- Preservación y difusión del patrimonio cultural.

Subprograma de divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología

En la Universidad de Guadalajara se privilegia la presencialidad con el desarrollo de programas y proyectos culturales de gran envergadura, como la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), que se realiza anualmente desde 1987; "es la mejor en habla hispana" (Jiménez y Flores Cano, 2008: 30); el Festival Internacional de Cine en Guadalajara, Film Festi-

val (FICG), con 24 ediciones a la fecha; la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar; el Premio FIL de Literatura en Lenguas Romances, que otorga la Asociación Civil del Premio de Literatura Latinoamericana y del Caribe Juan Rulfo, fundado en 1991; el Simposio Internacional de Escultura, organizado por el Museo de las Artes, entre otros. Éstos son una muestra de notables esfuerzos universitarios que se han consolidado para la difusión de la cultura y las artes; cada uno de estos proyectos se han enfocado a la circulación, el intercambio y consumo de productos culturales, más que a la producción o creación de objetos culturales, a excepción del Simposio Internacional de Escultura, organizado con la finalidad de apoyar la creación de obras escultóricas.

El despliegue de infraestructura cultural universitaria en Jalisco sigue estando a la vanguardia si se le compara con la que genera el Estado en los municipios. La oferta cultural universitaria continúa siendo un referente regional y una opción de servicios y bienes culturales de acceso público.

La difusión de la ciencia y la tecnología muestra una inequitativa promoción frente a la destinada tradicionalmente a las artes; sin discusión, éste representa un ámbito de gestión especializado, limitado en su presupuesto, hasta cierto punto marginal, para públicos expertos y minoritarios; al parecer, no se pretende formar públicos, al menos no con la insistencia que se observa en los discursos y la acción de la gestión cultural para la formación de públicos de las artes, de por sí más numerosos y heterogéneos que los de la ciencia y la tecnología, por la circulación masiva de formas artísticas como la música, el cine y, en menor escala, la literatura, el teatro y las artes plásticas.

Subprograma de preservación y difusión del patrimonio cultural

A decir de Ezequiel Ander-Egg:

> El patrimonio cultural de un pueblo está constituido por las obras de sus sabios, escritores, artistas, músicos y arquitectos, así como de las creaciones anónimas surgidas del pueblo. Comprende tanto las obras materiales como las no materiales: lugares, ciudades, conjuntos y monumentos históricos; la literatura, las obras de arte, los archivos y bibliotecas; la lengua, los ritos y las creencias Ander-Egg, Ezequiel, (2008).

Hablar al menos del patrimonio artístico tangible y los bienes inmateriales o intangibles de la Universidad es un asunto extenso, ya que constituye un gran valor cultural y científico de proporciones considerables en cantidad y calidad. Si, por ejemplo, se pone a disposición un archivo digital del patrimonio de obras plásticas, tendríamos un repositorio amplio de arte representativo de diversos movimientos estéticos. Su consulta en el centro cultural facilitaría la difusión de estos bienes de la comunidad. Es posible enriquecer el acervo de obras materiales con el registro de saberes, conocimientos y costumbres de los pueblos.

La tarea de registro y documentación se hace en soportes digitales, multimedia, mediante procesos digitales que propician su inserción en la virtualidad de una manera óptima. En este subprograma universitario de preservación y difusión del patrimonio cultural, hay muchas acciones pendientes que se resuelven en la virtualidad con los medios tecnológicos disponibles.

El Centro Cultural Virtual

Cuando se argumenta la necesidad de un ambiente virtual para UDGVirtual, es con el objetivo de generar un espacio virtual sociocultural para el fomento, promoción y difusión de la cultura, a fin de contribuir al desarrollo de nuevas formas de producción, circulación, intercambio y consumo cultural que hace posible Internet. El Centro Cultural Virtual es visto como un espacio universitario abierto, "lugar" multidisciplinario y dinámico para la comunicación de la cultura en ambientes virtuales, que asegura el acceso y participación activa de los usuarios de UDGVirtual y de la red, a todos sus servicios culturales, a partir de sus condiciones geográficas y temporales, estilos de aprendizaje e intereses de formación.

Es una propuesta para propiciar acciones innovadoras, colectivas y vanguardistas de difusión cultural "desde y para la virtualidad", para convocar la participación activa y crítica de los públicos cibernautas que experimentan en la creación de formas nuevas de lenguajes estéticos, conocimiento y aprendizaje. El modelo de ambiente se integra de siete "espacios":

- Auditorio: escenario para presentar actividades artísticas, espectáculos de danza, teatro, música, cine y video; albergará conferencias académicas y actividades de difusión del conocimiento y la investigación.
- Aulas: lugares para aprender; ofrecerán cursos de educación continua y abierta y extracurriculares que los mismos alumnos y asesores propongan, diseñen y operen para compartir con otros su experiencia y descubrimientos.
- Cafetería: un punto de reunión y esparcimiento en donde se podrá compartir ideas, discutir temas, conocer, jugar, interactuar con alumnos, trabajadores y asesores de cualquier programa educativo.
- Espacios de lectura: un lugar para la expresión escrita y la promoción de la lectura, compuestos por salas de consulta de recursos informativos académicos y recreativos; los usuarios podrán comunicar ideas, inquietudes y recomendaciones literarias.
- Espacio de medios: acceso a diversas opciones de radio, prensa y televisión digital de diversos lugares del mundo.
- Espacios museográficos: colecciones temporales y permanentes de objetos culturales virtuales, en tercera dimensión.
- Poliforum: concursos; exhibición de proyectos; archivo de patrimonio local; centros de documentación y de imágenes de manifestaciones culturales de cualquier región del mundo: como fiestas regionales, baile, música autóctona, producción artesanal, expresiones de cultura urbana, fiestas populares y festivales.

Los públicos

El desafío de las relaciones sociales durante los últimos treinta años ha sido el de modificarse a partir de innumerables mediaciones tecnológicas, que han propiciado una mayor comunicación entre las personas; al mismo tiempo, esta relación alienta la reconfiguración de prácticas culturales. Ahora es difícil imaginar una relación pasiva de los medios con los públicos.

Es impensable estar al margen de las interacciones en Internet, en las comunidades virtuales. Hoy, en un medio de difusión y comunicación como Internet, no hay opción para la pasividad. La virtualidad nos plantea nuevas formas y espacios, de relación, de comunicación y aprendizaje. No se trata sólo de neologismos: "cibernautas, internautas", son sujetos reales, con múltiples habilidades y formas diferentes de interactuar con el arte y la cultura en nuestro tiempo.

Los objetos culturales también han modificado sustancialmente procesos de creación, producción, circulación e intercambio para el consumo cultural. El fenómeno estético es un tema que nos interesa; sin embargo, este espacio sólo lo deja abierto para análisis en otros trabajos.

Los nuevos hábitos culturales han originado otro tipo de espectadores con atención múltiple, que se pone a prueba en un tránsito instantáneo por espacios como Yahoo, You Tube y Google, los cuales ponen al alcance de la mano repertorios asombrosos de objetos culturales. De acuerdo con García Canclini, en su texto *Lectores, espectadores e internautas* (2007), las universidades tienen que participar en la formación de esos nuevos públicos y desarrollar en ellos la capacidad de "discernir el valor de la información y los espectáculos".

Otra modalidad en la variedad de cambios se observa en las formas de participación de los públicos en redes sociales. Los creadores e intérpretes también intervienen con sus blogs o en MySpace, que cuentan con herramientas para interacciones con sus públicos. Todo esto intensifica las relaciones en el tiempo; la ubicuidad es otro fenómeno interesante que sugiere más temas.

No está exento de complejidad el análisis para tantas modificaciones socioculturales de los públicos, así como tampoco la discusión sobre las formas emergentes de lenguajes estéticos híbridos que requieren habilidades nuevas de relación. Desde donde queramos ver el fenómeno cultural, observaremos una integración simultánea de cambios en las prácticas. De ahí que para el trabajo de organización, gestión y difusión de servicios y actividades culturales universitarias se precise hacerlo en correspondencia con las modalidades y lenguajes, capaz de fortalecer la participación ciudadana en los procesos de creación, producción, circulación, intercambio y consumo cultural.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (2008), *Léxico del animador sociocultural.* Buenos Aires: Editorial Brujas.

Conaculta, Plan Nacional de Cultura 2006-2012: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf, consultada el 3 de agosto de 2009.

García Canclini, Ernesto (2007), *Lectores, espectadores e internautas.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Jiménez, Lucina y Flores Cano, Enrique (2008), "El Estado y la cultura", *Nexos,* febrero.

Mariscal Orozco, José Luis (2007), "Política cultural y modelos de gestión cultural", en *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Nivón Bolán, Eduardo (2006), *Políticas culturales en México 2006-2020. Hacia un plan estratégico de desarrollo cultural.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (1999), México: ANUIES.

Universidad de Guadalajara, Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara: http://secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/Ley organica.pdf, consultada el 1 de septiembre de 2009.

Trejo, Delarbre, Raúl (2008), "La cultura en línea", *Nexos,* febrero.
UNESCO (1982), *La Declaración de México sobre Políticas Culturales*. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. México:
http://culturamexico2005.diinoweb.com/files/Declaracion%20de%20M%E9xico%20sobre%20Pol%EDticas%20Culturales%20de%201982%2C%20espa%F1ol.pdf, consultada el 30 de agosto de 2009.
Universidad de Guadalajara, Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2010. Propuesta de actualización, 2005:
http://www.copladi.udg.mx/3php/unesi_cid_planes_desarrollo.php, consultada el 3 de agosto de 2009.
_____ Numeralia institucional:
http://www.copladi.udg.mx/3docs/numeralia_institucional/Num_Jul09.pdf, consultada el 2 de septiembre de 2009.
Yúdice, George (2007), *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Capítulo 5

Desarrollo de nuevas competencias de gestión cultural en ambientes virtuales de colaboración

José Luis Mariscal Orozco[1]

Sin duda, una de las necesidades en el ámbito del desarrollo cultural en Iberoamérica es contar con profesionistas capaces de diseñar, operar y evaluar acciones culturales acordes con los diversos contextos y requerimientos de cada una de las localidades de la región. Estos profesionistas deben tener competencias no sólo de carácter técnico-operativo, sino conceptual-metodológico, que les permitan diagnosticar los problemas y diseñar estrategias de intervención que, en algunos casos, serán generales y, en otros tantos, particulares.

Lo anterior nos lleva a reconocer la importancia de la investigación científica de los problemas y las necesidades culturales como un requerimiento indiscutible del diseño de políticas culturales. Sin embargo, ¿qué tanto los programas académicos de formación en gestión cultural consideran este elemento? ¿Qué nuevas competencias profesionales de los gestores culturales se están reconfigurando ante los cambios tecnológicos y los nuevos contextos socioculturales? ¿Qué nuevas metodologías y aplicaciones tecnológicas se necesitan para hacer frente a los retos y problemas que conlleva la formación de profesionales del desarrollo cultural?

[1] Profesor investigador del Instituto de Gestión del Conocimiento en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Correo: mariscal@udgvirtual.udg.mx

El propósito de este documento es brindar algunas respuestas a estas interrogantes a partir de la experiencia del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara (México), en el ámbito de la investigación, desarrollo y docencia de la gestión cultural en los últimos tres años.

El tránsito hacia la profesionalización[2]

La gestión cultural como campo disciplinar es relativamente joven en Iberoamérica. La gran mayoría de los gestores culturales, se ha formado desde la práctica en diversos ámbitos de desempeño; hay una variedad de grados académicos y perfiles disciplinares que juegan un papel importante en la forma en que conceptualizan la cultura y las estrategias de intervención que desarrollan (Mariscal, 2007).

Por lo regular, en Latinoamérica los gestores culturales van adquiriendo competencias a partir de su práctica, ya sea como trabajadores de instituciones gubernamentales, o bien, como promotores culturales comunitarios, quienes cuentan "con herramientas propias basadas en procesos actitudinales y aptitudinales propios del líder, apoyado en un vínculo y un reconocimiento a la realidad social de su comunidad y en la búsqueda de distintas rutas y formas de generar bienestar para su colectividad" (Zapata, 2007).

Estos agentes culturales diseñan y desarrollan proyectos a partir de la prueba y error; su práctica laboral pocas veces procede de manera sistemática y, en general, no tienen claridad en los conceptos, metodologías y estrategias que utilizan.

A partir de la década de los ochenta, en Iberoamérica se comenzó a identificar una tipología de agentes públicos para el desarrollo cultural (animadores, gestores, administradores, entre otros), lo cual sirvió para el planteamiento de la profesionalización de la gestión pública de la cultura

[2] Este apartado retoma algunos elementos tratados con anterioridad en un documento preliminar de Brambila y Mariscal (2007).

(con intereses en el desarrollo cultural) y no sólo de la gestión privada (de intereses privados) (Schargorodsky, 2003: 14-15). Asimismo, empezaron a ofrecerse programas de educación continua, como cursos, talleres y diplomados, que buscaban capacitar a los trabajadores de la cultura para que pudieran tener un mejor desempeño laboral.

Estas acciones de formación fueron la semilla para que los gestores culturales comenzaran a reflexionar, discutir y a poner en claro sus necesidades,[3] las cuales, hasta la fecha, han ido en dos sentidos: por una parte, contar con una formación y capacitación que les permita hacer mejor su labor; y por otra, la búsqueda de reconocimiento como profesión por parte de otros agentes sociales en el espacio laboral.

Estas ofertas de capacitación han brindado (en mayor o menor medida) herramientas conceptuales y operativas a los gestores culturales; sin embargo, tienen varias limitantes:

- Poca validez curricular, al ser sólo una oferta de educación continua,[4] que en su gran mayoría carece de categoría de grado.
- Limitante geográfica, al centrar la oferta sólo en las ciudades capitales de los estados y, aunque se han desarrollado programas a distancia, éstos dependen de una infraestructura y organización centralizada y con horarios establecidos y rígidos.
- Falta de un rigor metodológico y conceptual.
- Ausencia de un trabajo colegiado en el diseño y actualización de los contenidos temáticos.
- Carencia de investigación científica en los procesos de gestión cultural que, a su vez, repercute en procesos de formación académica reflexiva, teórica y práctica.

[3] Estas discusiones y reflexiones se ven reflejadas en participaciones de los gestores culturales en congresos, encuentros, libros, revistas y seminarios.

[4] Cuando me refiero a -educación continua-, lo hago desde el contexto mexicano. Son programas educativos no regulados y que no requieren acreditación, como lo son cursos, talleres, diplomados, seminarios, etcétera. Generalmente, en México lo llevan a cabo instituciones gubernamentales, aunque en la última década ha sido cada vez mayor la participación de universidades y empresas en la generación de este tipo de oferta educativa.

- Falta de sistematización de experiencias en gestión cultural.
- Escasa bibliografía y distribución de textos especializados en gestión cultural producto de investigaciones en este campo.

Así pues, los programas de educación continua pueden satisfacer parcialmente la demanda de capacitación; sin embargo, para el reconocimiento académico se requiere la obtención de un grado que les permita competir con otros profesionistas por ofertas laborales más redituables, las cuales, por su experiencia y conocimiento del campo, podían ocupar, pero por falta de un título (de licenciatura o maestría) no pueden calificar.

Para cubrir las necesidades personales (de los gestores) y sociales (de las instituciones) de formación de profesionales en gestión cultural, fue necesario el desarrollo de programas de educación superior en las universidades iberoamericanas, lo cual trajo consigo las siguientes dificultades:

- El diseño de programas educativos que integraran y potencializaran la experiencia laboral de los gestores culturales en su formación profesional.
- La formación de docentes con experiencia en el campo profesional.
- La creación e integración de cuadros académicos para el trabajo colegiado.
- El desarrollo de investigaciones científicas centradas en los procesos de gestión cultural, que, a su vez, repercutan en procesos de formación académica reflexiva, teórica y práctica.
- La publicación y socialización de textos especializados.
- La diversificación de niveles y modalidades de formación profesional.

En la década de los noventa, empezaron a surgir diferentes ofertas educativas en España, Argentina, Colombia y Perú, y a partir de 2000, en la gran mayoría de los países de Iberoamérica. No obstante que la gestión cultural tiene una participación incipiente en el ámbito académico, existen en la actualidad en la región una serie de ofertas académicas, 35% de las cuales son maestrías; 13% son, de manera paralela, licencia-

turas, especialidades y educación continua; y sólo 7% y 3%, tecnicaturas y doctorados, respectivamente (Mariscal, 2006).

Nuevas competencias profesionales en gestión cultural

Buena parte de la investigación realizada en el campo de la gestión cultural en la región se ha centrado en los perfiles de los agentes especializados en el diseño y operación de las acciones para el desarrollo cultural. En la última década, han corrido ríos de tinta (y mares de kilobites) sobre esta cuestión; hay algunos autores que se enfocan a los perfiles laborales (Gervilla, 1991; Sánchez, 1991; Mac Gregor, 1998; Díaz y Martínez, 2000; Martinell, 2001; Schargorodsky et al., 2003; Iberformat, 2004; López en Ramírez, 2005; Kovács, 2005; Mariscal, 2007; Guédez, s.f.); otros en las competencias profesionales, ya sea en términos formativos (Porta 2005 y 2006; Zapata, 2005; Mariscal, 2006; Jiménez, 2006; Neugovsen, 2007; Rincón, 2008) o de requerimientos para hacer frente al mercado laboral ante nuevos contextos (Kaplun, 1998; Martinell, 2002; Bonet, 2007).

En su mayoría, todos coinciden en que el gestor cultural es uno de los actores importantes en el diseño y ejecución de acciones para el desarrollo cultural, que tiene, al menos, las siguientes competencias generales:

- Capacidad de diagnóstico y prospectiva que permita identificar problemas y áreas de oportunidad en el campo cultural.
- Conocimiento y manejo de conceptos, metodologías y normativas para el diseño y operación de acciones culturales.
- Capacidad de organizar, dirigir y mediar la acción cultural en diversos contextos y grupos sociales.
- Capacidad de visualización y vinculación de la acción cultural en diversos contextos, sectores, niveles y espacios geográficos.

Hace unos años, Martinell (2002) exponía la necesidad de formar gestores culturales con nuevas competencias que permitieran tener un desempeño profesional basado en el intercambio y la cooperación a través

del trabajo en red. Si bien es cierto que esta proposición es bastante lógica y necesaria en los actuales contextos globales, conlleva implicaciones de carácter curricular, y también de tecnología educativa.

En este espacio, nos vemos imposibilitados para dar una amplia explicación de las condiciones actuales en las que operan los sistemas de producción cultural en un contexto de globalización; sin embargo, es fundamental comentar que se están generando nuevas formas de producción, circulación, intercambio y consumo de los bienes y servicios culturales propiciados, en gran parte, por las tecnologías de la información y comunicación, así como por el cambio paradigmático de la sociedad del conocimiento y de sus prácticas culturales.

Con base en estos condicionamientos, se requiere el desarrollo de, al menos, tres nuevas competencias en los profesionales de la gestión cultural:

- Capacidad de crear sistemas de gestión de la información acordes con los requerimientos de sus proyectos.
- Pensamiento cibercultural que implique el desarrollo de tres culturas: cultivo de la información; cultivo de la investigación; y cultivo de la comunicación, como herramienta para entender y transformar el entorno (González, 2007).
- Conocimiento y manejo de ambientes virtuales de colaboración en línea (*groupware*).

En lo referente al vector tecnológico, en el campo de la gestión cultural se han desarrollado diferentes entornos digitales que, básicamente, han tenido cuatro usos:

- Difusión y comunicación: se han diseñado portales y páginas web para la difusión de información, como pueden ser publicaciones electrónicas, agendas culturales, directorios, entre otros. Con fines de comunicación se usan correos electrónicos, foros, chats y toda una serie de herramientas que facilitan el intercambio de ideas, proyectos, insumos, etcétera.

- Producción y organización: principalmente *software*, ya sea básico de ofimática (procesador de textos y de hojas de cálculo, creador de diapositivas, entre otros); o bien, programas de diseño gráfico, edición de video y audio, o de gestión de proyectos.
- Documentación y análisis de información: un ejemplo de ello son los archivos y bibliotecas digitales, las bases de datos y los sistemas de información geográfica.
- Formación y capacitación: regularmente, se utilizan sistemas de gestión del aprendizaje (LMS); sin embargo, también existen experiencias de capacitación con el uso de *newgroups* (como Google groups y Yahoo! Grupos).

En el ámbito privado, cada vez más empresas hacen uso de las tecnologías de la información para la gestión y el desarrollo de sus proyectos; no obstante, en la gestión pública de la cultura aún no hemos utilizado muchas de esas herramientas que pueden potencializar el trabajo cultural.

Es importante dejar claro que no todas esas herramientas pueden servir (debido a su diseño) a los propósitos de la aplicación de políticas culturales ni mucho menos para la formación académica de estos profesionistas (basada en la autogestión del aprendizaje y apoyada en un programa de tutorías y asesorías); para ello, se requieren nuevas metodologías y aplicaciones tecnológicas, reto que enfrentamos en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara.

Comunidades de aprendizaje especializadas en gestión cultural

La Universidad de Guadalajara, a través del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual), como algunas instituciones educativas latinoamericanas, también respondió al reto de la profesionalización de los gestores culturales. Retomando la experiencia de diez años en la capacitación cultural, creó la licenciatura en Gestión Cultural, cuyo objetivo es formar licenciados en gestión cultural capaces de analizar e intervenir en la organización social de la cultura.

Este programa se ofrece en una modalidad escolarizada a distancia y tiene como base la formación de comunidades de conocimiento especializadas en gestión cultural, las cuales pretenden dar respuesta no sólo a las necesidades de formación de los gestores culturales en Iberoamérica, sino también al desarrollo de nuevas competencias de los profesionales para que afronten los retos de la globalización y la diversidad cultural.

Esto ha implicado una reflexión sobre la imperante necesidad de plantear desde una postura académica las problemáticas, dinámicas y retos de la gestión cultural, como su práctica, sus actores y sus políticas. De la misma manera, encierra un compromiso de crear un espacio en donde la investigación y la docencia confluyan de manera sistemática, reflexiva y propositiva.

El modelo académico de la UDGVirtual tiene como elemento central la generación de comunidades de aprendizaje, las cuales pueden ser entendidas como un grupo de personas que participan en una serie de actividades en las que ocurre el proceso de aprendizaje individual o grupal (UDGVirtual, 2004).

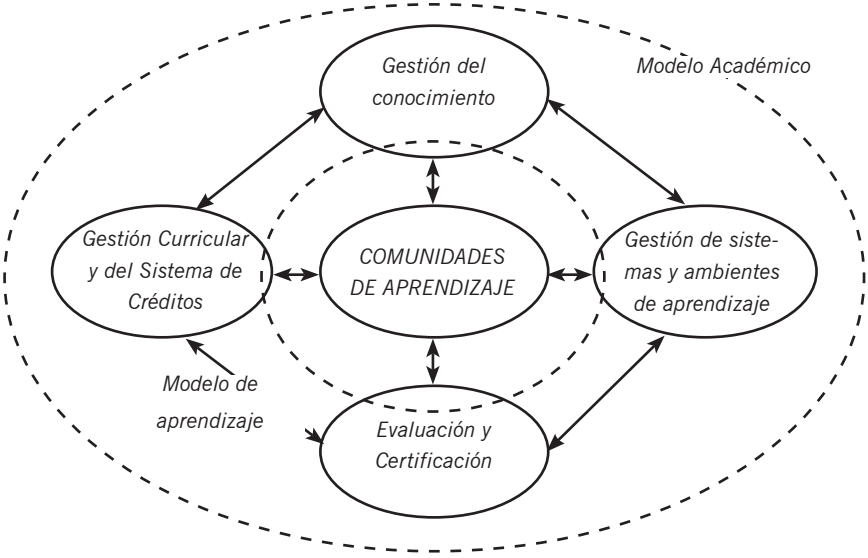
Modelo Académico
Gestión del conocimiento
Gestión Curricular y del Sistema de Créditos
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Gestión de sistemas y ambientes de aprendizaje
Modelo de aprendizaje
Evaluación y Certificación

Figura.1 Modelo académico UDGVirtual. Fuente: INNOVA, 2004.

Dichas comunidades de aprendizaje están inmersas en un modelo que considera los siguientes principios:

- *Significativo (Ausbel, 1995):* que las percepciones, ideas, conceptos y esquemas modifiquen los modos de aprender, y ante todo, que lo que se aprenda tenga sentido para los estudiantes.
- *Anticipatorio (Botkin, 1992):* que quien aprende, no se centre tanto en la memorización de informaciones efímeras, sino en el desarrollo de habilidades para acceder, manejar, almacenar y comunicar la información; una preparación para enfrentar las situaciones inciertas y novedosas.
- *Creativo (Botkin, 1992):* el estudiante debe participar en la creación y recreación de su entorno físico, social e intelectual, más allá de generar respuestas esperadas por los profesores; además de desarrollar la capacidad para crear nuevas alternativas de solución.
- *Participativo (Botkin, 1992):* se construye en comunidad o en sociedad con los otros; invita a la reflexión y la creación de alternativas para solucionar problemas diversos, y propicia la cooperación y la colaboración.
- *Autogestivo (Ander-Egg, 1999):* que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje, y tenga como principios la actitud de curiosidad, la capacidad para el diálogo, la autodisciplina y el trabajo cooperativo y colaborativo (INNOVA, 2004).

En la actualidad, UDGVirtual ofrece cinco licenciaturas, un bachillerato y una amplia gama de cursos y diplomados de educación continua. En lo referente a la licenciatura en Gestión Cultural (LGC), cuenta actualmente con 607 estudiantes inscritos (Tabla 1), provenientes de todos los estados del país y de países como Estados Unidos, Colombia, Argentina, Suiza, China, Alemania, España y Chile.

Tabla 1. Ingreso de estudiantes a la LGC por ciclo y sexo.

Ciclo	Ingreso	Masculino	Femenino	Promedio de edad
2006U	178	75	103	37 años
2007A	56	19	37	35 años
2007B	57	23	34	33 años
2008A	98	40	58	33 años
2008B	109	42	67	35 años
2009A	109	39	70	32 años
Total	607	238	369	34 años

Fuente: Coordinación de la LGC.

En lo referente a los aspectos académicos, tiene las siguientes características:

- Un diseño curricular basado en un modelo por competencias, lo cual permite que las actividades de las asignaturas integren teoría y práctica a partir de la experiencia laboral del alumno.
- La modalidad del programa es a distancia y en línea; tiende, así, a las necesidades de flexibilidad de horarios de trabajo, número de asignaturas y sin limitaciones geográficas.
- Prevé la acreditación de competencias que el alumno considera que posee y, de esa manera, reduce el número de ciclos escolares que cursará.
- Las rutas de formación agrupan unidades curriculares cuyos contenidos y desarrollo de competencias están relacionados con cuatro dimensiones del quehacer del gestor cultural: las organizaciones e instituciones culturales; el municipio; la región; y la cooperación internacional.
- Tiene cinco orientaciones terminales vinculadas a los campos de desempeño profesional: investigación cultural; políticas culturales; espacios culturales; organización de actividades artísticas; así como promoción y difusión cultural.

El diseño instruccional de cada una de las asignaturas está encaminado al desarrollo de competencias que tendrá el egresado:

- Diagnosticar problemáticas, necesidades y oportunidades en la organización social de la cultura desde una metodología científica.
- Diseñar e implementar proyectos culturales acordes con un diagnóstico sistemático que permita atender las problemáticas y también que las acciones a desarrollarse en su conjunto sean coherentes, rentables, viables y faciliten la participación respetuosa y democrática de la población a las que van dirigidas.
- Gestionar y administrar los recursos necesarios para la realización de los proyectos y políticas de una manera eficaz, eficiente, creativa y honesta.
- Diseñar estrategias de participación, integrar y dirigir equipos de trabajo, así como generar y comunicar información de un modo abierto, reflexivo y autocrítico.
- Difundir las acciones culturales a partir del conocimiento y manejo de diversas estrategias de comunicación social.
- Operar, dirigir y monitorear proyectos culturales a partir del diseño y ejecución de estrategias de intervención sociocultural de una forma flexible, eficiente, eficaz y asertiva.
- Evaluar y sistematizar su práctica como un proceso cotidiano y permanente que le permita, por un lado, mejorar su trabajo y, por otro, documentar y compartir experiencias con otros colegas.
- Cada asignatura busca desarrollar una competencia (dividida en unidades de subcompetencias), y la integración de éstas se da a partir de un eje que considera el diseño y la ejecución de proyectos culturales en diversos espacios de desempeño profesional (Figura 2).

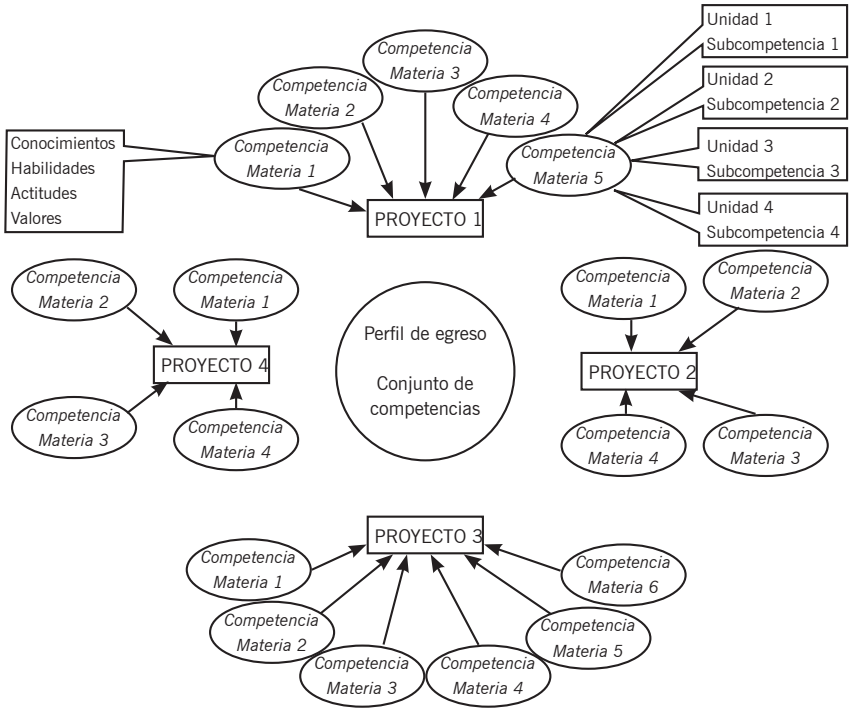

Figura 2. Integración de competencias profesionales a través de proyectos. Fuente: Coronado, 2007.

Este modelo de formación permite la recuperación permanente de la experiencia previa de los gestores culturales que se han forjado en la práctica y facilita el proceso de aprendizaje, ya que permite generar resoluciones racionales, creativas y ordenadas del entorno de una manera significante, sistemática y reflexiva. El diseño curricular de la licenciatura implicó el desarrollo y explicación de elementos conceptuales y metodológicos para el aprendizaje basado en proyectos y sus requerimientos en tecnología educativa; así, se diseñaron y desarrollaron los laboratorios de proyectos culturales.

Laboratorios virtuales de proyectos culturales[5]

Como mencionamos, una de las competencias básicas del licenciado en Gestión Cultural es diseñar y ejecutar proyectos culturales eficientes, eficaces y rentables. Por ello, el mapa curricular de esta licenciatura está diseñado de tal manera que los estudiantes desarrollen proyectos concretos en sus respectivas comunidades durante su proceso de formación profesional.

A lo largo de su trayectoria escolar, el alumno deberá desarrollar al menos tres proyectos:

- Un proyecto de investigación diagnóstica de un problema o necesidad cultural (segundo y tercer ciclo).
- Un proyecto de intervención sociocultural (cuarto y quinto ciclo).
- Un proyecto (de investigación o intervención) de titulación (en el sexto, séptimo y octavo ciclo).

El eje de proyectos está compuesto por una serie de asignaturas llamadas "laboratorio de proyectos culturales", que son espacios de colaboración, intercambio y tutoría para el diseño y ejecución de los proyectos de los alumnos. El mapa curricular de la licenciatura cuenta con seis laboratorios y son de dos tipos: de creación y de ejecución.

Laboratorios de creación: en ellos se diseña el proyecto (de investigación o intervención, según sea el caso); los asesores de este tipo de laboratorios son expertos en el diseño de proyectos, de tal manera que su asesoría facilita y guía en el diagnóstico y la planeación cultural de una manera sistemática.

Laboratorios de ejecución: en ellos se realiza la ejecución del proyecto planeado y los asesores son expertos en los ámbitos de desempeño profesional que ofrece como especializantes el programa educativo.

[5] Este apartado recoge aspectos tratados en la ponencia de Mariscal y Coronado (2008) presentada en el Encuentro Virtual Educa 2008 en Zaragoza, España.

En términos generales, los laboratorios tienen las siguientes características:

- Dan seguimiento y acreditación de las prácticas profesionales que desarrollan los alumnos.
- Integran las actividades de las otras unidades curriculares y las utilizan como insumos para el desarrollo de los proyectos.
- Facilitan el intercambio entre compañeros con proyectos similares o del mismo ámbito de desempeño profesional.
- Facilitan la retroalimentación entre los alumnos y un experto (el asesor del laboratorio) de gestión de proyectos culturales.
- Propician la formación de grupos de trabajo multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos en común.

Tal vez, lo expuesto hasta aquí sobre los laboratorios no tenía mayores implicaciones para su operación en una modalidad presencial; el reto fue elaborar una metodología de trabajo y un ambiente virtual que dieran respuesta a la necesidad de diseñar proyectos colaborativos en línea.

En su generalidad, el proceso de aprendizaje en UDGVirtual se lleva a cabo a través del "Ambiente virtual de aprendizaje" (AVA), que forma parte del portal Metacampus. El AVA tiene herramientas de comunicación, documentación y evaluación de gran utilidad; sin embargo, el trabajo de los alumnos y asesores está limitado a las secciones en que se agrupan los participantes, por lo que alumnos de otros grupos, de otras generaciones e incluso de otras licenciaturas no tienen acceso a los avances de los proyectos.

Para los fines del laboratorio, fue necesario contar con un nuevo ambiente virtual que considerara, al menos, cinco tipos de herramientas que permitieran el desarrollo de las competencias:

- De documentación: permiten la creación, almacenamiento y seguimiento de archivos e información que sirven para el diseño y la ejecución del proyecto. Entre éstas podemos encontrar carpetas para recursos informativos, portafolios, blogs, fuentes RSS, etcétera.

- De comunicación: permiten la comunicación y colaboración entre participantes (alumnos, tutores y colaboradores externos), así como la difusión de los avances del proyecto. Ejemplos son las salas de chat, foros, página web del proyecto, anuncios, correo electrónico, agenda y lista de participantes.
- De organización: apoyan en la organización de las acciones, tiempos y recursos para la implementación de los proyectos. Entre ellas están el diagrama de Gantt, calendario o agenda, diagrama de Pert y ruta crítica.
- De análisis: permiten a los participantes tener elementos de análisis para el diseño y ejecución de las acciones del proyecto. Entre ellas se encuentran la gráfica de pescado y la ficha de seguimiento de trayectoria del alumno.
- De evaluación: facilitan la valoración y evaluación del proceso de aprendizaje y sus productos, así como la asignación de calificaciones. Entre ellas están el portafolio y la ficha de seguimiento del proyecto.

Algunas de estas herramientas las tiene el AVA; sin embargo, no pueden ser personalizadas por los participantes y los espacios de producción tienen sólo la duración de un ciclo escolar, por lo que los productos obtenidos no permanecen en la plataforma para dar seguimiento al desarrollo de los proyectos.

Para dar respuesta a estas necesidades, un grupo de profesores e investigadores[6] de UDGVirtual se dio a la tarea de diseñar el "Ambiente virtual de investigación e intervención" (AVII). Para ello, evaluaron diversas plataformas de colaboración en línea y concluyeron que el AVII se podía desarrollar a partir de la plataforma llamada Sakai, la cual es un entorno de colaboración y aprendizaje de fuente libre y código abierto.[7]

[6] Ese grupo inicial estaba compuesto por Rafael Morales Gamboa, Simón González, Blanca Brambila, Martha Ley, María Elena Chan, Blanca Chávez y José Luis Mariscal.

[7] Para mayor información de Sakai, visitar su página oficial: http://www.proyectosakai.org

A manera de experimentación, los participantes en los laboratorios de proyectos utilizarían entonces dos ambientes virtuales (Figura 3): en el AVA estarían las herramientas de evaluación y seguimiento, mientras que en el AVII, en gran parte editable por el alumno, las herramientas para la producción y comunicación del proyecto.[8]

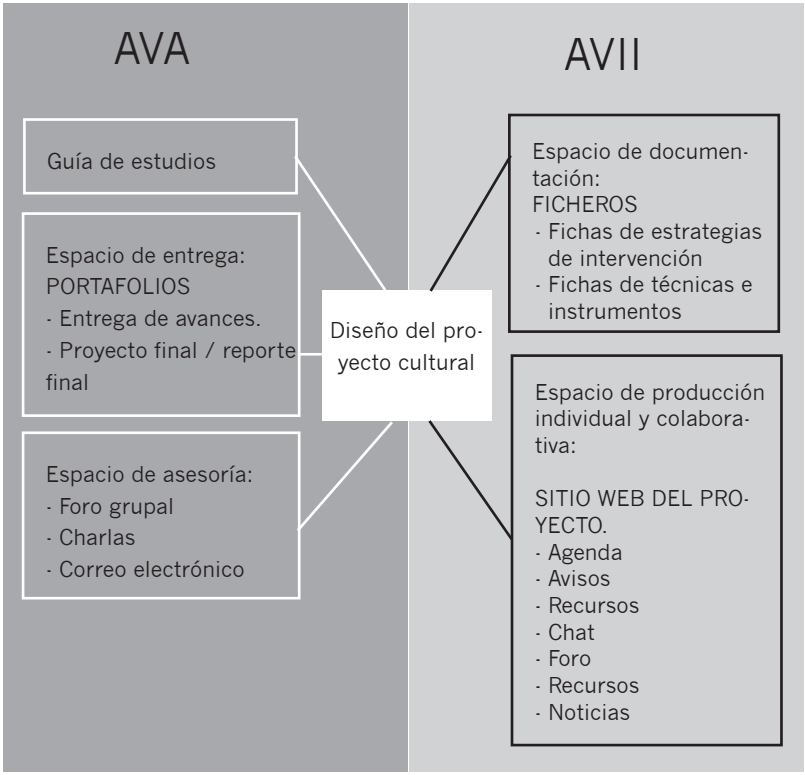

Figura 3. Espacios de producción, documentación y exhibición de los laboratorios.

[8] Cabe mencionar que esta configuración del laboratorio ha ido cambiando a partir de la operación del laboratorio como parte del mismo proceso de investigación-acción.

El AVA tiene los siguientes espacios:

a. Guía de estudio: al igual que en otros cursos, en la guía de estudio se encuentran las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante el laboratorio.
b. Foros grupales y temáticos: espacios donde se da una interacción directa entre alumno-tutor, alumno-alumno, para el planteamiento, discusión y solución de problemas relacionados con la elaboración del proyecto. Hay foros grupales en los que se intercambia con los participantes de sección los avances, y foros temáticos en los que tienen contacto con otros participantes de otras secciones y con proyectos similares.
c. Comunicación: espacio de intercambio y asesoría en tiempo real vía mensajes instantáneos. Esta herramienta puede ser utilizada entre asesores y alumnos y entre los propios alumnos para intercambiar información, preocupaciones y hallazgos. Los encuentros en tiempo real dependen de la calendarización que haga cada asesor; o bien, a partir de acuerdos que se vayan dando a través del ciclo escolar entre asesor-alumno o alumno-alumno.
d. Portafolio: espacio de entrega de avances del proyecto, de retroalimentación y de asignación de calificación.

Por su parte, el AVII tiene los siguientes espacios:

a. Ficheros: espacio de documentación con recursos informativos que el alumno puede consultar libremente, y que proporcionan información sobre estrategias de intervención, técnicas e instrumentos que pueden ser utilizados para el diseño y ejecución del proyecto. De la misma manera, el alumno tiene acceso directo a los recursos informativos de todas las asignaturas de la carrera organizadas por temas, así como al Sistema Nacional de Información Cultural, en el que los participantes pueden encontrar una base de datos (directorios,

documentos, libros, páginas electrónicas, etcétera) que les sirve para el diseño y ejecución del proyecto cultural.[9]

b. Sitio de proyecto: espacio de trabajo colaborativo en el que se lleva a cabo, de manera libre y autogestiva, el intercambio entre diversos alumnos (sin importar sección, cohorte o incluso licenciatura) en el diseño y operación de proyectos culturales. Dado que en este espacio no se evalúa, sirve como una herramienta para facilitar el intercambio con otros estudiantes de otras secciones, laboratorios e incluso otras licenciaturas. Para ello, cuenta con diversas herramientas que permitirán trabajar de manera colaborativa: el calendario, el chat, recursos, noticias, entre otras. Describiremos cada una de ellas.

    - Calendario: herramienta que permite calendarizar citas y actividades para el trabajo colaborativo entre los miembros de un mismo equipo de trabajo durante el diseño y operación del proyecto cultural.
    - Anuncios: herramienta que sirve para crear y exponer avisos relacionados con el proyecto para la comunicación entre los miembros del equipo.
    - Recursos: espacio en donde los participantes pueden subir recursos informativos relacionados con su proyecto y compartirlos con todos los miembros del equipo.
    - Foros: para el trabajo asincrónico entre los miembros del equipo; de la misma manera, en él se pueden recibir retroalimentaciones de otros compañeros invitados.
    - Chat: herramienta para la discusión sincrónica con miembros del equipo de trabajo.
    - Fuentes RSS: herramienta que sirve para visualizar fuentes de noticias RSS a las que los alumnos se pueden inscribir y personalizar de acuerdo con los temas de sus proyectos.
    - Bloger: cada sitio de proyecto cuenta también con un blog (bitácora o diario de campo), en el que los participantes

[9] Esta sección se provee de manera dinámica del sitio http://sic.conaculta.gob.mx

pueden hacer las anotaciones que consideren importantes y necesarias para socializar con otros alumnos o tutores.

- Administración del sitio de proyecto: herramienta que le permite al alumno y al tutor personalizar el sitio del proyecto, como cambiar la descripción, agregar o eliminar herramientas, compartir recursos con otros sitios, así como dar acceso a otros participantes para formar parte del equipo de trabajo colaborativo en línea, o bien, como observadores de tu sitio.

Si bien estos laboratorios son espacios de producción, es necesario también contar con uno de socialización y exhibición de los proyectos que permita no sólo su difusión al interior y al exterior de la comunidad universitaria, sino que sirva como una herramienta de intercambio e integración de grupos y redes de trabajo que tengan problemas y temáticas en común. Por ello, actualmente se está trabajando en la generación del Centro Cultural Virtual, el cual servirá para que confluyan los procesos, actividades y productos de investigación, docencia, extensión y difusión de una manera integrada.

Conclusiones

La necesidad de la Universidad de Guadalajara de formar gestores culturales que respondan a los retos que implican la globalización y la diversidad cultural, ha llevado a definir y desarrollar nuevas competencias profesionales y ambientes virtuales que faciliten el proceso de gestión del conocimiento y el aprendizaje.

Los laboratorios virtuales de proyectos culturales han propiciado, de manera incipiente,[10] el desarrollo de proyectos culturales en la virtualidad, para la investigación y transformación de la realidad social en la que viven y trabajan nuestros estudiantes.

[10] Es importante aclarar que los resultados son incipientes, ya que aún estamos en proceso de experimentación y no ha concluido la investigación. Precisamente, uno de los propósitos de este documento es compartir con otros colegas nuestra experiencia y recibir retroalimentaciones que nos permitan obtener mejores resultados.

Nos encontramos en un terreno en construcción que tiene muchas aristas: por una parte, al ser un campo académico nuevo, estamos construyendo y contribuyendo las bases conceptuales, metodológicas y epistemológicas de la gestión cultural, lo cual implica un trabajo arduo y sistemático de investigación de las prácticas y discursos en gestión cultural en Iberoamérica.

Un segundo frente tiene que ver con la formación por competencias y la pedagogía de proyectos, ya que este modelo es nuevo tanto para asesores como para alumnos, y para llevarlo a cabo se requiere una articulación entre la reflexión y la acción, un viaje constante de ida y vuelta que exige coherencia y pertinencia en diseño de las actividades de aprendizaje.

Por último, como si la construcción disciplinar y metodológica no bastara, la modalidad a distancia y en línea, ya que dicha condicionante requiere estrategias y herramientas que no siempre están disponibles y que, en su mayoría, se tienen que construir a partir de las características y necesidades de cada uno de los casos específicos; para ello, la investigación de los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales juega un papel importante en la explicación de los problemas y en el diseño de propuestas para su solución.

Referencias bibliográficas

Bonet Agustí, Lluis (2007), "El perfil del gestor cultural en el siglo XXI", en *Actas del I Congreso Internacional sobre la Formación de los Gestores y Técnicos de la Cultura*. Valencia: Diputación de Valencia. Disponible en: http://descarga.sarc.es/Actas2007/CD_congreso/pdf_c/2/2.1.pdf

Brambila Medrano, Blanca y Mariscal Orozco, José Luis (2007), "Profesionalización de gestores culturales: el caso de la licenciatura en Gestión Cultural en línea" (inédito). Guadalajara.

Coronado Gallardo, María del Carmen (2007), "El aprendizaje por competencias y proyectos del Sistema de Universidad Virtual" (publicación interna). Universidad de Guadalajara.

Díaz Meléndez, Carmen Gloria y Martínez Cuadrado, María Francisca (2000), "La gestión cultural: un nuevo campo para los periodistas en Chile". Tesis para optar al grado de licenciado en Comunicación Social. Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Gervilla, Enrique (1991), *El animador: perfil y opciones*. España: Editorial CCS.

González, Jorge (2007), "Cibercultura y diseño de políticas culturales", en José Luis Mariscal (compilador). *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Guédez, Víctor (s.f.), "La formación del gestor cultural", en *Antología de lecturas. Diplomado en Gestión Cultural. Bloque temático IV: Perspectivas de la gestión*. México: Conaculta.

Iberformat/OEI/UNESCO (2004), *Formación en gestión cultural y políticas culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación*. España: UNESCO.

INNOVA, Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (2004), "Propuesta para la creación del Sistema de Universidad Virtual", publicación interna. Universidad de Guadalajara.

Jiménez, Lucina (2006), *Políticas culturales en transición. Retos y escenarios de la gestión cultural en México*. México: Conaculta.

Kaplun, Mario (1998), "La gestión cultural ante los nuevos desafíos", *Revista Chasqui,* núm. 64, diciembre.

Kóvacs, Máté (2005), "La formación de los agentes de desarrollo cultural en África", en *Memorias del Tercer Encuentro Internacional de Gestores y Promotores Culturales* (Guadalajara, 2005). Cuaderno de Patrimonio Cultural y Turismo, núm. 13. México: Conaculta.

Mac Gregor Campuzano, José Antonio (1998, julio), "Políticas culturales y formación de promotores y gestores culturales para el desarrollo cultural autogestivo", conferencia impartida en el I Seminario Nacional de Formación Artística y Cultural, Bogotá, Colombia.

Mariscal Orozco, José Luis (2006), "La formación y capacitación de los gestores culturales", *Apertura, Revista de Innovación Educativa,* núm. 4, agosto, año 6, nueva época.

_____ (2007) *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Mariscal Orozco, José Luis y Coronado Ramírez, Gerardo (2008, julio), "Gestión y tutoría de proyectos culturales en línea: una experiencia en la formación de gestores culturales". Ponencia presenta en el Encuentro Virtual Educa 2008, Zaragoza, España.

Martinell Sampere, Alfons (2001), *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas del futuro*. España: Cátedra Unesco de Políticas Culturales y Coorperación.

_____ (2002), “Nuevas competencias en la formación de gestores culturales ante el reto de la internacionalización”, *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura, núm. 2, octubre. Disponible en: http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric02a05.htm

Neugovsen, Gerardo (2007), El desarrollo de competencias en gestores culturales, administradores de la cultura y emprendedores. Buenos Aires. Disponible en: http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/quito/doc_36.pdf

Porta, Luis (2005, septiembre), “La formación en Gestión Cultural: nueva agenda en torno a una mirada crítica de los diseños curriculares”. Trabajo presentado en el IV Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. OEI, Inter Arts, AECI, Ministerio de Cultura de Brasil. Salvador de Bahía, Brasil.

_____ (2006, septiembre), “La formación en el campo de la gestión cultural: 8 tesis para pensar la profesionalización”. Ponencia presentada en el Seminario de Formación de Formadores en Gestión Cultural. Acerca, Inter arts Universidad de Antioquia y OEI, Antigua, Guatemala.

Ramírez, Jade (2005) “Anthar López”, en *Rutas de vida, por donde viaja la memoria a través de la palabra,* vol. I. México: Conaculta-Radio UdeG-Producciones Ochún.

Rincón Cardona, Fabio (2008), “De la difusión, la divulgación y la promoción cultural a la formación en gestión cultural”. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Instituciones de Educación Superior. Medellín, Colombia. Disponible en: http://extensioncultural.udea.edu.co/Publicaciones/Memorias%20ENIES/PONENCIAS/Gestion%20cultural%20-%20Fabio%20Rincon%20Cardona.pdf

Sánchez, Antonio et al. (1991), *Cauces vivos de la animación*. España: Editorial CCS.

Schargorodsky, Héctor et al. (2003), “Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe. Informe final”, documento inédito. Buenos Aires: UNESCO/Universidad de Buenos Aires.

Zapata, Clara Mónica (2005), “Capacitación y formación”, en Primer Encuentro Nacional de Promotores y Gestores Culturales. Memoria en cuatro actos. Cuadernos de Patrimonio Cultural y Turismo, núm. 11. México: Conaculta.

_____ (2007, noviembre), “La importancia de la capacitación y la formación en la gestión cultural”. Trabajo presentado en el Taller de Formación de Formadores en Gestión Cultural. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Tercera parte

Programas educativos y formación de públicos y usuarios

Capítulo 6

Alfabetización informativa. Fundamentos para la formación de públicos y usuarios de la información en UDGVirtual

María de los Ángeles Rivera Barragán[1]
Yolanda López Santana[2]
Ana Irene Ramírez González[3]

Introducción

La revolución de la información y la proliferación de las tecnologías de la información (TIC), a finales del siglo XX e inicios del presente, impactaron la educación y, sobre todo, los materiales didácticos mediante los cuales se desarrollaba el mundo alfabetizador de los docentes para estar acordes con las exigencias de la denominada "era de la información y del conocimiento".

El espacio cibernético empezó a adquirir una autoridad innegable en el ámbito educativo, de tal modo que la educación formal presencial dejó de ser la única opción y pasó a extenderse a las escuelas virtuales y modelos alternativos de aprendizaje. Como asevera Marzal (2007),

[1] Maestra en Biblioteconomía y Ciencias de la Información. Jefa de Servicios de la Coordinación de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara. Correo: arivera@redudg.udg.mx

[2] Maestra en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento. Responsable del Programa de Desarrollo de Habilidades Informativas del CUCSUR de la Universidad de Guadalajara. Correo: ysantana@cucsur.udg.mx

[3] Maestrante en Desarrollo Humano. Jefa de la Unidad de Biblioteca del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Correo: Irene.Ramirez@redudg.udg.mx

la web se convirtió en el gran escenario de la educación. En este contexto, la sociedad de la información y del conocimiento han venido a demandar el desarrollo de competencias para el acceso, evaluación y uso de la información.

Con el advenimiento de las TIC surgió la noción de "brecha digital", referida al acceso diferenciado de las personas a las tecnologías y el uso del Internet, así como a los contrastes en la habilidad para usar estos instrumentos.

La brecha digital, entre otras, ha propiciado la clasificación de los individuos en "inforricos" e "infopobres". Frente a este suceso, los profesionales de la información se han dado a la tarea de considerar el campo educativo como el apropiado para ejercer la alfabetización en información.

Antecedentes de la alfabetización en información

El término alfabetización en la información (Alfin) fue utilizado por primera vez por P. Zurkowski en 1974 (Marzal, 2007), presidente de la Asociación de Industrias de la Información, en un trabajo para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de Estados Unidos, y lo relacionaba con proyectos de reforma educativa en este país. La alfabetización en la información era entendida como la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales en otros innovadores para procurar información al sector privado, y también como un medio para formar ciudadanos críticos y activos. El término Alfin surgió también en respuesta a las reformas educativas, la conciencia política y social, y en conexión con el advenimiento vertiginoso de las redes y el Internet.

La alfabetización informativa conlleva a la adquisición de competencias para el acceso, uso y comunicación de la información en cualquiera de sus formas, con objeto de generar personas entrenadas en el hábito de saber explorar los caminos de la información; saber buscar adecuadamente; saber evaluar y seleccionar la información pertinente; saber integrar la información nueva para generar conocimiento y saber usarla debidamente.

Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), los estudiantes universitarios deben ser ciudadanos bien informados y motivados, en permanente autoformación y capacitados para analizar los problemas sociales, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades: "Se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico…".[4]

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones de la Biblioteca (IFLA, por sus siglas en inglés) consideran a la Alfin una prioridad y una forma de contribuir al aprendizaje permanente y dar oportunidades de adquisición de conocimiento.

Se conocen algunos términos relacionados con la Alfin: habilidad informacional, competencia informacional, alfabetización en información y alfabetización informativa (éste es el más usado en Latinoamérica), aunque también se emplea en este continente de modo equivalente el concepto de formación de usuarios y desarrollo de habilidades informativas. Estos dos últimos términos, según algunos especialistas, como Marzal y José Gómez, mencionan diferencias que implican niveles de atención y resolución de necesidades de información; sin embargo, para fines de la presente propuesta, los podemos considerar igualmente significativos al decir de Lau y Cortés.

Con la finalidad de optimizar los resultados de los sistemas educativos y propiciar el desarrollo de habilidades en el acceso, evaluación y uso de la información, en la década de los ochenta se comenzó a relacionar la alfabetización en información con educación, y se unió particularmente al concepto de aprendizaje permanente, postura que, de acuerdo con Marzal, defendió P. S. Breivik en el congreso Libraries and the Search for Academic Excellence, en 1987.

[4] UNESCO (1998), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

En este contexto y en apoyo al proceso educativo, diversas instituciones y asociaciones de bibliotecarios en el mundo asumen el papel de la alfabetización informativa como una actividad primordial para formar a sus usuarios en el uso de la información; así, a finales del siglo XX e inicios del XXI, proliferó la generación de normas, declaratorias y directrices para estandarizar dichas actividades.

Normas

- The Big Six Skills (Eisenberg y Berkowitz, 1990).
- Las siete caras de la alfabetización en información (Bruce, 1997).
- AASL/ALA[1] Information Literacy Standards for Student Learning (1998).
- SCONUL[2] Information Sills in Higher Education (1999).
- ACRL/ALA Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2000).
- CAUL[3] Information Literacy Standards (2001).
- MMUL[4] Big Blue Information Skills for Student (2002).

Por otra parte, en América Latina se declaran las Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, en 2002.

De las normas mencionadas, cabe destacar las Normas sobre Aptitudes para el Acceso y Uso de la información en la Educación Superior (2000), aprobadas por la ACRL/ALA (2000), que fueron adoptadas por la Asociación Americana de Educación Superior; en ellas se formulan estándares para el dominio de competencias, en las cuales se establecen cinco normas, 22 indicadores, a los que les corresponden 87 resultados observables para su consecución.

[1] American Association of School Librarians/American Library Association.

[2] Society of College, National and University Libraries.

[3] Council of Australian University Librarians.

[4] Manchester Metropolitan University Library.

De acuerdo con estas normas, una persona competente en el manejo de la información es capaz de reconocer cuándo necesita información; tiene la capacidad para localizar, evaluar, y utilizar eficientemente la información requerida, lo que le permite llegar a ser un aprendiz autogestivo a lo largo de la vida. A continuación se anotan las cinco normas mencionadas:

> Norma 1. El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita.
> Norma 2. El estudiante competente en el acceso y uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.
> Norma 3. El estudiante competente en el acceso y uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.
> Norma 4. El estudiante competente en el acceso y uso de la información, a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
> Norma 5. El estudiante competente en el acceso y uso de la información comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.

Las normas emitidas por las diversas asociaciones para el desarrollo de Alfin están constituidas por un número diferente de enunciados; por ejemplo, ALA considera cinco normas; SCONUL, siete; y UACJ, ocho; sin embargo, todas inciden en los tres procesos fundamentales que resumen las Directrices Internacionales para la Alfabetización Informativa, presentadas por Jesús Lau y Jesús Cortés (Lau y Cortés, 2004). La estructura de la propuesta en estas directrices está constituida por tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso de la información.

1. Acceso. El usuario accede a la información de manera efectiva y eficiente.
    a. Definición y articulación de la necesidad informativa:
        - Define o reconoce la necesidad informativa.
        - Decide hacer algo para encontrar información.
        - Expresa y define la necesidad informativa.
        - Inicia el proceso de búsqueda.
    b. Localización de la información:
        - Identifica y evalúa fuentes potenciales de información.
        - Desarrolla estrategias de búsqueda.
        - Accede a las fuentes de información seleccionadas.
        - Selecciona y recupera la información recuperada.

2. Evaluación. El usuario evalúa información crítica y competentemente.
    a. Valoración de la información:
        - Analiza y examina la información recabada.
        - Generaliza e interpreta la información.
        - Selecciona y sintetiza información.
        - Evalúa la precisión y relevancia de la información recuperada.
    b. Organización de la información:
        - Ordena y clasifica la información.
        - Agrupa y organiza la información recuperada.
        - Determina cuál es la mejor información y la más útil.

3. Uso. El usuario aplica/usa información en forma precisa y creativa.
    a. Uso de la información:
        - Encuentra nuevas formas de comunicar, presentar y usar la información.
        - Aplica la información recuperada.
        - Aprende o internaliza información, como un conocimiento personal.
        - Presenta el producto informativo.

b. Comunicación y uso ético de la información:
    - Comprende lo que significa un uso ético de la información.
    - Respeta el uso legal de la información.
    - Comunica el producto de aprendizaje, haciendo reconocimientos a la propiedad intelectual.
    - Utiliza las normas de estilo para citas que le son relevantes.

Declaratorias

En diversos países se han generado declaratorias pronunciadas por los bibliotecarios a favor de la alfabetización informativa; en ellas se comparte la visión común de la sociedad de la información para todos; de la Alfin como herramienta esencial para la adquisición de competencias en información, para el desarrollo, participación y comunicación de los ciudadanos. Se concibe como un derecho humano básico para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el anexo se presenta un cuadro con información esencial de cada una de las declaratorias, así como el análisis resultante de la postura de los participantes: declaratorias de la UACJ, México (1997, 1999 y 2000); Declaración de Toledo, España (2000); Declaración de Praga, República Checa (2003); Declaración de Alejandría, Egipto (2005); y Declaración de Lima, Perú (2009).

Una propuesta común de las declaratorias es impulsar la alfabetización informativa como elemento esencial para el aprendizaje permanente; un proceso de inclusión social; un prerrequisito para participar en la sociedad de la información y del conocimiento; y un medio para reducir la brecha digital. A la Alfin se le considera un derecho humano en el mundo digital y un liderazgo en la reducción de las desigualdades entre las personas y los países. La Alfin se propone para todo ciudadano y debe iniciar en la educación básica, en virtud de que el sistema educativo obligatorio es la base para la capacitación en el uso de la información; debería ser una preocupación para todos.

Dos declaratorias, Alejandría y Praga, apoyan la postura de que la Alfin es la base para conseguir las metas de la Declaración del Milenio. Praga

destaca la posibilidad de incluirla dentro de la Década de Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Se apoya la propuesta de que los gobiernos establezcan y promuevan programas de la Alfin en todas las regiones, que se establezcan foros locales, estatales y nacionales como plataformas para la difusión y la cooperación interinstitucional. Se impulsa a los profesionales de la información a trabajar en vinculación con la academia en la Alfin.

Cabe destacar que México, a través de la UACJ, lanzó la primera declaratoria en 1997 y dos más en 1999 y 2000. En ellas resalta la promoción del desarrollo de habilidades informativas como un medio para fomentar la cultura de la información, y que el estudiante sea capaz de usarla y producir conocimiento; proponen las normas mexicanas integradas a través de ocho postulados y 45 habilidades específicas.

En Lima se comenta que los esfuerzos de alfabetización informacional en Latinoamérica son pocos y aislados, y se concentran especialmente en las universidades. Sugieren la creación, en el ámbito latinoamericano, de un centro coordinador de acopio y difusión de la información que se produce a escala mundial sobre el tema Alfin. Hacen suyos los postulados de la declaratoria de Alejandría.

Vinculación academia-Alfin. Avances

Ante la necesidad de promover y propiciar la alfabetización informativa en el orden mundial, se han creado iniciativas a través de diversos recursos, como blogs, páginas web, tutoriales, publicaciones electrónicas, cursos libres y con valor curricular auspiciados por diversas instituciones de educación superior en el mundo.

Uno de recursos generados en este contexto es el Alfin/DHI Directorio Internacional de Recursos (http://www.infolitglobal.info/es/), un sitio web desarrollado en un proyecto conjunto entre la UNESCO e IFLA para integrar y ofrecer acceso en las diversas etapas que pasa el desarrollo de los programa de Alfin; proporciona y mantiene un panorama mundial

sobre los avances en diferentes programas y recursos relacionados con Alfin. Jesús Lau, coordinador general de este proyecto, pretende lograr un estado del arte que se integra con la información de bibliotecarios de diferentes lugares del orbe.

Entre los temas que se abordan en este directorio se anotan manuales de promoción, materiales sobre cómo desarrollar competencias, organizaciones, talleres y cursos prácticos (sin créditos), tutoriales generales y sobre el uso de recursos específicos, visitas guiadas, publicaciones y cursos con valor curricular.

La información del cuadro 1 resulta del apartado "Directorio de recursos" del sitio web mencionado. En éste se revisó la sección "Cursos con créditos", que se engloban en la categoría de "Productos". Los países que registraron cursos con valor curricular son: Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos de América, Estonia, Holanda, Israel, Italia, México, Reino Unido y Suecia.

Cuadro 1. Países que registran cursos con valor curricular.

No.	País	Institución	Titulo del curso	Créditos / Duración
1	Argentina	Universidad de Buenos Aires	Formación de usuarios: Desarrollo de Habilidades Informativas	No aparece
2	Canadá	McGill University	Introduction to Information Literacy Course	No aparece
3	Canadá	University of Alberta / Augustana campus	Information Literacy Courses	1 hora crédito
4	Canadá	University of Lethbridge	Information Literacy for the Fine Arts Library Research and information Litercy Reasearching Educational Reosources	3 horas crédito 3 horas crédito 1.5 horas crédito
5	Canadá	University of Montreal	Information Literacy Instruction	No aparece

Cuadro 1. (...continuación).

No.	País	Institución	Titulo del curso	Créditos / Duración
6	Canadá	University of Western Ontario	Media, information and technology program	No aparece
7	Canadá	University of Winnipeg	Special Topics: Resource Based Learning	3 horas crédito
8	Colombia	Escuela Interamericana de Bibliotecología Universidad de Antioquia	Arquitectura de la Información y Metadatos	No aparece
9	Cuba	Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas	Educación de usuarios CDICT	No aparece
10	Estonia	Tallinna Tehnikaülikool (Tallin University of Technology)	Generic Information Skills for First-Year Students	0.5 créditos
11	Holanda	SENSE Research School for Socio-Economic and Natural Sciences of the Environment	Information Literacy	.60 créditos
12	Israel	ORT Israel	The Friendly Guide for Online Informatics	No aparece
13	Italy	Università di Bologna	Corso di Information Literacy	2 a 3 horas
14	México	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez México	Desarrollo de Competencias Informativas	No aparece
15	México	Universidad Veracruzana, Veracruz	Competencias Informativas para el Aprendizaje	6 créditos / 90 horas

Cuadro 1. (...continuación).

No.	País	Institución	Titulo del curso	Créditos / Duración
16	España	Colegio Público de Falces, Navarra.	La Formación de Usuarios y el Uso de la Información	No aparece
17	España	SEDIC (Sociedad Española de Documentación e Información Científica) Dirigido a Bibliotecarios	Alfabetizar en Información desde la Biblioteca Universitaria: Diseño de herramientas para el aprendizaje virtual (curso en línea)	Otorgan Certificado / 4 Semanas
18	España	Universidad de Murcia	De la Formación de Usuarios a la Alfabetización Informacional	3 ECTS / 1 mes
19	España	Universidad de Salamanca	Formación de usuarios	No aparece
20	España	Universidad de Sevilla	Competencias Para el Acceso y Uso de la Información (en línea)	No aparece
21	España	Universidad de Sevilla.	Competencias en Información en Ciencias de la Salud: Búsqueda y Recuperación de la Información (enseñanza virtual)	3 créditos / 30 horas
22	Suecia	Chalmers University of Technology	Chalmers; Information Literacy	3 créditos
23	United Kingdom	Open University	MOSAIC	Otorgan Certificado / 1 semestre
24	USA	Aquinas college	Introduction to Information Literacy	1 crédito
25	USA	Arizona State University	Information and Technology in American History	3 créditos
26	USA	Arizona State University	Information in the Digital Age	3 créditos
27	USA	Arizona State University	Intellectual Property and Copyright in the Electronic Age	3 créditos
28	USA	Delta College	Advanced Library Information Literacy	No aparece
29	USA	Indiana University South Bend	Introduction to Information Literacy	1 crédito

Cuadro 1. (...continuación).

No.	País	Institución	Titulo del curso	Créditos / Duración
30	USA	Mansfield University of Pennsylvania	Information Literacy & Academic Standard -Summer Courses	No aparece
31	USA	Mineapolis Community and Technical College libraries	Information Literacy & Research Skills	2 créditos
32	USA	Minneapolis Community and Technical College	Information Literacy & Research Skills	No aparece
33	USA	Minneapolis Community and Technical College	Syllabus Information Literacy & Research Skills	2 créditos
34	USA	New Mexico State University	Information Literacy	1 semestre
35	USA	Southern Utah University	Information Literacy	1 crédito
36	USA	The University of Utah	Internet Navigator (Descontinuado)	No aparece
37	USA	University of Wisconsin - Stout	Teaching Information Literacy	3 créditos
38	USA	University of Phoenix	Information Literacy for Lifelong Learning	3 créditos
39	USA	Western Washington University	Library Instruction Credit Courses	varios cursos con valor de 1 a 15 créditos
40	USA	York College of Pennsilvania	Information Literacy	2 créditos

Fuente: http://www.infolitglobal.info/directory/es/browse/category/products/credit_courses/1

En el cuadro anterior de observa que 40 de las instituciones anotadas ofrecen cursos Alfin en doce países. Sabemos, por la literatura sobre el tema, que existe un número mucho mayor en todo el mundo que imparten cursos con y sin valor curricular; sin embargo, nos pareció pertinente analizar el directorio mencionado por ser una muestra altamente representativa de la vinculación que se está llevando a cabo en este renglón entre la academia y la Alfin.

Tenemos entonces que Estados Unidos registra 17 instituciones; Canadá, 6; España, 6, seguidos por México, con 2, y los demás países mencionados una institución cada uno. La denominación de los cursos, al igual que sus contenidos, son variados.

En la columna relativa a los créditos y duración puede advertirse que, del total de 40 instituciones: 30% otorgan 3 créditos; 10%, 1 crédito; 7.5%, 2 créditos; 2.5%, 6 créditos; 5% otorgan certificado; 2.5%, 0.5 créditos; 2.5%, 1.5; 2.5%, .60; 2.5%, entre 1 a 15 créditos; y 35% no registran los créditos asignados. La Asociación Española de Documentación e Información (SEDIC) y la Open University otorgan certificado después de cursar cuatro semanas y un semestre, respectivamente.

En el contexto nacional, México no ha sido ajeno al impacto de la alfabetización informativa. En las siguientes universidades públicas, al menos uno de sus programas tiene cursos con valor en créditos:

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- El Colegio de México
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Universidad Autónoma de Chihuahua
- Universidad Autónoma de Guadalajara
- Universidad Autónoma de Nayarit
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- Universidad de Guadalajara
- Universidad de las Américas de Puebla
- Universidad Autónoma de México

- Universidad del Valle de Atemajac
- Universidad Veracruzana

Un caso digno de analizarse y reproducirse es el curso ofrecido a distancia y coordinado por Jesús Lau desde la Universidad Veracruzana, el cual ha sido considerado como obligatorio por 29 instituciones de educación superior. En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se imparte también, desde 2005, la materia optativa Desarrollo de Competencias Informativas, cuyo diseño se basó en las Normas Mexicanas de Alfabetización Informativa para Estudiantes Universitarios.[5]

Experiencias de Alfin en la Universidad de Guadalajara (UdeG)

La Red Universitaria de la UdeG está constituida por seis centros universitarios temáticos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara; ocho centros universitarios regionales; una universidad virtual; y el Sistema de Educación Media Superior, formado por 17 escuelas preparatorias metropolitanas y dos módulos; en el resto del estado de Jalisco existen 29 escuelas preparatorias regionales con 63 módulos. Las bibliotecas de los 14 centros universitarios y bibliotecas públicas reportan actividades de formación de usuarios y desarrollo de habilidades informativas (DHI). Sin embargo, sólo dos centros ofrecen cursos con valor curricular:[6] en ambos, los contenidos curriculares se manejan totalmente independientes, pero observando siempre los lineamientos básicos que marcan las Normas de Alfabetización Informativa. En las carreras de pregrado que se imparten de manera periódica al ser parte de un programa educativo, la variabilidad de los contenidos obedece al tiempo asignado para su realización; en el caso concreto del Cucsur, se tienen establecidos valores de 10 a 11.67%

[5] Esta información fue proporcionada por Jesús Cortés, profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, a través de correspondencia personal.

[6] La información fue proporcionada a través de correos con los responsables de la formación de usuarios en cada uno de los centros universitarios citados.

de la calificación total de la materia, mientras que en el Cuvalles, se aplican cinco puntos a cualquier materia que se esté cursando en el ciclo escolar.

Otra variable que se presenta es cuando se imparten cursos a posgrados; en estos casos, se modifica el esquema de los contenidos temáticos, debido a la dinámica del aprendizaje y las necesidades de información requeridas, tal es el caso del uso de las bases de datos, los libros electrónicos o el uso de la biblioteca digital.

Para propiciar el uso óptimo de los recursos informativos en todos los niveles educativos de la Universidad de Guadalajara, desde las bibliotecas, se plantean nuevas propuestas para lograr más y mejores usuarios alfabetizados en información en busca de mayores espacios para impartir los cursos DHI, que abarquen temas como el uso de estas valiosas herramientas, además de lograr un reconocimiento con valor curricular obligatorio. En este sentido, los casos más representativos en la Universidad de Guadalajara son los que a continuación incluimos.

Centro Universitario de la Costa Sur (Cucsur)

En 2006 se iniciaron cursos con valor curricular para tres programas educativos: licenciatura en Administración, en Contaduría Pública y en Turismo. En 2007 se integraron a este proyecto tres nuevos programas educativos: licenciado en Derecho, en Nutrición e Ingeniero Agrónomo.

En 2008 se brindó capacitación a estudiantes de una carrera más de nivel pregrado: Técnico Superior en Teleinformática (TSUTEL) y otra de posgrado: doctorado en Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas (Bemarena). A partir del calendario 2009 A se imparte este curso a los estudiantes de la maestría en Derecho de Amparo.

El curso-taller con duración de trece horas tiene valor curricular dentro de los contenidos temáticos de las asignaturas de Metodología de la Investigación y Expresión Oral y Escrita de los programas educativos de pregrado. Los cursos DHI que se imparten a nivel posgrado no cuentan aún con valor curricular (http://www.cucsur.udg.mx/webbiblio/index-6.html).

Centro Universitario de los Valles (Cuvalles)

Se imparte el taller con una carga de veintiséis horas durante trece semanas cada semestre; dos horas en cada sesión. Aunque es opcional, los estudiantes de todas las carreras pueden obtener, como se mencionó, hasta cinco puntos aplicables a todas las materias que están cursando en el semestre. En este centro se ofrecen dos maestrías; en ambas, la biblioteca imparte un curso obligatorio denominado Gestión de la Información, con duración de dieciséis horas sin valor curricular.

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)

Se imparte el curso Gestión de la Información en Entornos Virtuales, que está incluido en el currículo del posgrado. Consiste en un curso propedéutico sin valor en créditos, pero cursarlo y acreditarlo es obligatorio.

Estado de la Alfin en UDGVirtual

UDGVirtual se propone brindar mayor acceso a la educación media superior y superior al tener conciencia clara de los beneficios que procura a la sociedad el prepararse profesionalmente, ya que la misma Universidad de Guadalajara contribuye a la educación en México con un sentido social.

El modelo educativo vigente se enmarca en la comprensión del surgimiento de la sociedad del conocimiento dentro del proceso histórico que ahora nos corresponde vivir; es notorio que incluso el desarrollo económico está basando su progreso en la gestión de información y conocimiento, por lo que se destaca que "el conocimiento es un bien a distribuir". [7]

[7] Sistema de Universidad Virtual (2005), UDG Virtual.: http://www.udgvirtual.udg.mx/gestorB/categoria/show_archivo.php?id=111http, p. 4, consultada el 17 de junio de 2009.

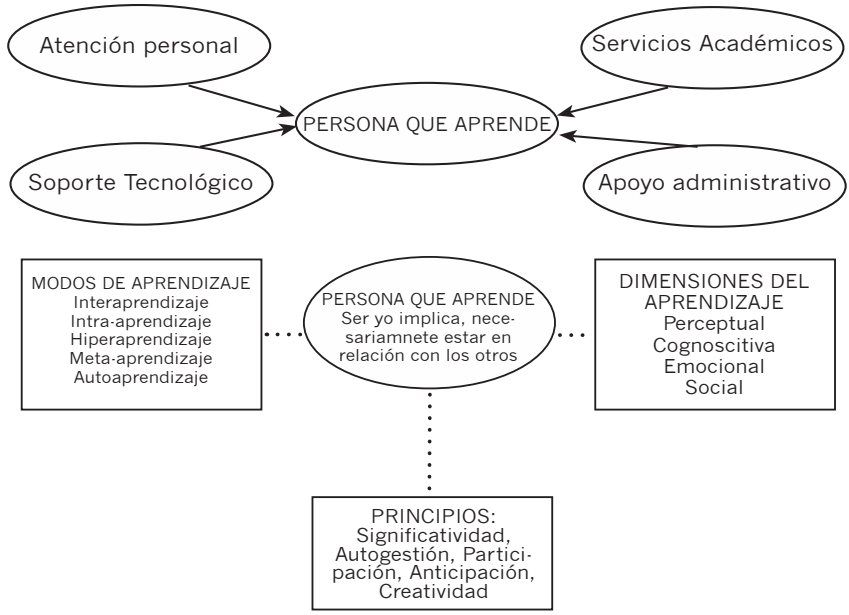

Figura 1. Modelo educativo centrado en la persona que aprende (Moreno Castañeda, 2001).

En el contexto de la sociedad del conocimiento en el que la información es un bien invaluable, brindar la oportunidad de prepararse a las nuevas generaciones implica ofrecer las oportunidades para el manejo de la información, con lo cual se llega a la gestión del conocimiento de manera individual y grupal.

En el documento del modelo educativo se asegura que "el nuevo hacer profesional en cualquier campo, pasa por los dominios de la información y la capacidad de involucrar a los usuarios de los servicios en la producción, distribución y uso del conocimiento". [8]

[8] Ibíd., p. 5.

Esto es precisamente lo que se persigue con los programas de alfabetización informativa: favorecer el desarrollo de habilidades en los individuos para que sepan localizar la información, evaluarla, utilizarla y comunicarla, al haber procesado la información seleccionada, e integrarla en el acervo de conocimientos particular.

Además, en el modelo de la Universidad Virtual se busca la constitución de comunidades de aprendizaje, en el sentido de ser "comunidades organizadas con necesidades y fines comunes".[9] Se entiende en el ámbito académico como fin común el adquirir y generar nuevos aprendizajes, para lo cual el insumo básico es la información.

Entre los elementos de competencia que proponen las normas mencionadas para el desarrollo de saberes, destrezas y actitudes en los individuos, es importante mostrar la convergencia con los propósitos del modelo educativo, que, a su vez, incluye un modelo de aprendizaje propio; esto se puede observar en el cuadro 2 y la figura 1, que considera la perspectiva del modelo educativo centrado en el estudiante propuesto por el maestro Manuel Moreno:[10]

Cuadro 2. Coincidencias del modelo educativo con las Normas de Alfabetización Informativa.

Modelo Educativo	Normas ALFIN
	La persona competente en el uso de la información:
Relacionar a las personas que aprenden con problemáticas reales del entorno.	Reconoce el contexto cultural, físico o de otro tipo dentro del que una información fue creada y comprende el impacto del contexto a la hora de interpretar la información. [11]

[9] Ibíd., p. 4.

[10] Actual rector de la Universidad Virtual.

[11] ALA/ACRL (septiembre de 2000), Asociación Andaluza de Bibliotecarios: www.aab.es/pdfs/baab60/60a6-pdf, pp. 12, consultada el 17 de junio de 2009.

Cuadro 2. (...continuación).

Modelo Educativo	Normas ALFIN
La sociedad del aprendizaje se conforma por miembros que se comunican entre sí, teniendo un lenguaje y cultura afín.	Participa activamente en las discusiones en clase y de otro tipo. Participa en foros de comunicación electrónica establecidos como parte de la clase para estimular el discurso sobre los temas (por ej.: correo electrónico, boletines electrónicos, tertulias electrónicas, etc.) Busca la opinión de expertos por medio de diferentes mecanismos (por ej.: entrevistas, correo electrónico, servidores de listas de correo, etc.) [12]
Se contribuye a la generación de comunidades de aprendizaje con la conciencia de "cómo se difunde y socializa el conocimiento".	"Sabe cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente".[13]
Fortalecer las capacidades de los estudiantes a partir de las necesidades de quien aprende, haciéndolos responsables de su aprendizaje con autonomía y creatividad.	"Domina el contenido y amplía sus investigaciones, para hacerse más auto-dirigido y asumir un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje".[14]
Una de las maneras de aprender es en la interacción con la información (interaprendizaje).	Utiliza además de los recursos de información en formato impreso y electrónico aquéllos que también se encuentran en redes de comunicación y otros canales virtuales.

[12] Ibíd., p. 13.
[13] Ibíd., p. 8.
[14] Ibíd., p. 1.

Cuadro 2. (...continuación).

Modelo Educativo	Normas ALFIN
Se aprende al interiorizar y conocer los propios modos de aprender (metaaprendizaje).	"Encontrará que estas aptitudes le son útiles porque le ofrecen un marco para lograr el control sobre la forma en que interactúa con la información en su entorno. Ello ayudará a hacerlo más sensible ante la necesidad de desarrollar una aproximación metacognitiva al aprendizaje, haciéndolo consciente de las acciones explícitas que son necesarias para reunir, analizar y utilizar la información." [15]
Se aprende cuando se le encuentra sentido a lo que se presenta como contenido a adquirir (aprendizaje significativo).	"Puede determinar si el nuevo conocimiento tiene un impacto sobre el sistema de valores del individuo y toma las medidas adecuadas para reconciliar las diferencias".[16]
Es necesario que se den soluciones nuevas a las problemáticas, no con respuestas tradicionales. (aprendizaje creativo).	"Reconoce la interrelación entre conceptos y los combina en nuevos enunciados primarios potencialmente útiles y con el apoyo de las evidencias correspondientes. Extiende, cuando sea posible, la síntesis inicial hacia un nivel mayor de abstracción para construir nuevas hipótesis que puedan requerir información adicional".[17]
El fin de las comunidades de aprendizaje es la gestión del conocimiento, que implica la producción, distribución y uso del mismo conocimiento, el cual es dinámico.	"Es capaz de comunicar a los demás con eficacia el producto o actividad."[18]

[15] Ibíd., p. 5.
[16] Ibíd., p. 13.
[17] Ibíd., p. 12.
[18] Ibíd., p. 14.

Cuadro 2. (...continuación).

Modelo Educativo	Normas ALFIN
Uno de los principios del aprendizaje es "desarrollar habilidades para acceder, manejar, almacenar y comunicar la información" lo cual prepara para enfrentar situaciones nuevas.	"*Determinar el alcance de la información requerida *Acceder a ella con eficacia y eficiencia *Evaluar de forma crítica la información y sus fuentes *Incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos *Utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas *Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, y acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal."[19]

Alfin. Competencias específicas a desarrollar

La Alfin es innegable por su importancia e impacto en quienes resulten alfabetizados. ¿Quiénes son los sujetos que vamos a formar y cuáles son las competencias específicas que desarrollarán?

La alfabetización informativa fomenta en los individuos capacidades para el acceso, uso y evaluación y gestión de la información. Estos tres aspectos motivan y abren el pensamiento crítico de los estudiantes que se proponen analizar y evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos de su vida cotidiana, basados en los valores intelectuales que posee cada individuo, sus experiencias previas, o apoyados en el método científico, elementos que les permiten obtener información de manera eficiente para transformarla en nuevo conocimiento.

El conocimiento que desarrolla el pensador crítico, al recuperar e interpretar la información, dispara exigencias que lo llevan a crear en lugar de reproducir lo que otros más han elaborado; para ello, la Alfin es una

[19] Ibíd., p. 1.

herramienta que desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes para este nuevo trabajador del conocimiento, que requiere poseer herramientas destinadas a buscar, compartir, crear y aplicar conocimiento.

Un individuo alfabetizado informacionalmente adquiere capacidades para el acceso a la información y su uso eficaz, crítico y creativo, lo que le permite externar de manera razonable y reflexiva sobre un tema o investigación determinada, mediante una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. De los 87 resultados observables que proponen las Normas de Alfabetización Informativa de la ALA, adoptamos algunos de ellos para el modelo de aprendizaje por competencias de UDGVirtual, debido a que éstos dan elementos de base para el acceso, evaluación y uso de la información a los estudiantes de licenciatura, lo que contribuirá a la formación de profesionistas dispuestos y preparados para aprender a aprender a lo largo de la vida, ciudadanos competitivos capaces para desempeñarse en la sociedad de la información y resolver sus necesidades informativas y problemas de la vida cotidiana.

Teniendo como base los postulados anteriores, proponemos ofrecer una asignatura incluyente en cada uno de los programas curriculares de UDGVirtual, a fin de propiciar el desarrollo de las siguientes competencias:

Conocimientos

- Capacidad para identificar los términos y conceptos clave que describen la necesidad de información.
- Saber cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente.
- Capacidad para diferenciar entre fuentes primarias y secundarias y saber que su uso e importancia varía según las diferentes disciplinas.
- Capacidad para identificar el valor y las diferencias entre recursos potenciales disponibles en una gran variedad de formatos (por ejemplo: multimedia, bases de datos, páginas web, conjuntos de datos, audiovisuales y libros).
- Organizar palabras clave, sinónimos y términos relacionados para obtener la información que necesita y comunicar mediante un producto escrito.

- Elegir con exactitud el material que luego habrá de citar adecuadamente de forma textual.

Habilidades

- Utilizar las claves de acceso aprobadas y demás formas de identificación para el acceso a los recursos de información.
- Explorar las fuentes generales de información para aumentar su familiaridad con el tema.
- Describir los criterios utilizados para tomar decisiones o hacer una elección sobre la información.
- Construir estrategias de búsqueda utilizando los comandos apropiados del sistema de recuperación de información elegido (por ejemplo: operadores Booleanos, truncamiento y proximidad para los motores de búsqueda; organizadores internos, como los índices para libros).
- Poner en práctica la estrategia de búsqueda en varios sistemas de recuperación de información utilizando diferentes interfaces de usuario y motores de búsqueda, con diversos lenguajes de comando, protocolos y parámetros de búsqueda.
- Recurrir a varios esquemas de clasificación y otros sistemas (por ejemplo: signaturas o índices) para localizar los recursos de información dentro de una biblioteca o para identificar sitios específicos donde poder llevar a cabo una exploración física.
- Diferenciar los tipos de fuentes citadas y comprender los elementos y la sintaxis correcta de una cita en una gama amplia de recursos.
- Examinar y comparar la información de varias fuentes para evaluar su fiabilidad, validez, corrección, autoridad, oportunidad y punto de vista o sesgo.
- Seleccionar la información que ofrece evidencias sobre el tema del que se trate.
- Registrar toda la información pertinente de una cita para referencias futuras.
- Leer el texto y seleccionar las ideas principales.

- Redactar los conceptos textuales con sus propias palabras y seleccionar con propiedad los datos.
- Reconocer la interrelación entre conceptos y combinar en nuevos enunciados primarios potencialmente útiles y con el apoyo de las evidencias correspondientes.
- Participar en foros de comunicación electrónica establecidos como parte de la clase para estimular el discurso sobre los temas (por ejemplo: correo electrónico, boletines electrónicos y tertulias electrónicas).
- Comparar, interpretar, relacionar y sintetizar la información.
- Articular el conocimiento y las habilidades transferidas desde experiencias anteriores en la planificación y creación del producto o de la actividad.
- Participar en discusiones electrónicas siguiendo las prácticas comúnmente aceptadas (por ejemplo: las normas de corrección en las comunicaciones a través de la red).
- Integrar la información nueva con la anterior, incluyendo citas y paráfrasis, de forma que apoye la finalidad del producto o actividad.
- Seleccionar un estilo de presentación documental adecuado y utilizarlo de forma consistente para citar las fuentes.
- Tratar textos digitales, imágenes y datos, según sea necesario, y transferirlos desde la localización y formatos originales a un nuevo contexto.

Actitudes

- Identificar y discutir sobre las cuestiones relacionadas con la privacidad y la seguridad en el entorno tanto impreso como electrónico.
- Hablar con los profesores y participar en discusiones de clase, en grupos de trabajo y en discusiones a través de medios electrónicos para identificar temas de investigación o cualquier otra necesidad de información.
- Participar activamente en las discusiones en clase y de otro tipo.

- Darse cuenta de que el conocimiento puede organizarse en torno a disciplinas, lo que influye en la forma de acceso a la información.
- Darse cuenta de que puede que sea necesario construir nueva información a partir de datos en bruto tomados de fuentes primarias.
- Plantear la posibilidad de adquirir conocimientos en un idioma o habilidad nueva (por ejemplo: un idioma extranjero, o el vocabulario específico de una disciplina) para poder reunir la información requerida y comprenderla en su contexto.
- Sacar conclusiones basadas en la información obtenida.
- Integrar la nueva información con la información o el conocimiento previo.
- Determinar si incorpora o rechaza los puntos de vista encontrados.
- Mantener un diario o guía de actividades relacionadas con el proceso de búsqueda, evaluación y comunicación de la información.
- Expresar sus ideas con claridad y pertinencia.
- Identificar y discutir sobre las cuestiones relacionadas con el acceso libre la información frente al acceso mediante pago.
- Cumplir la normativa institucional sobre acceso a los recursos de información.
- Reproducir y hacer uso correcto de los materiales acogidos a la legislación sobre derechos de autor.
- Obtener y almacenar de forma legal textos, datos, imágenes o sonidos.
- Saber qué es un plagio, y no presentar como propios materiales de otros autores.

Los contenidos generales en la asignatura propuesta para alcanzar el desarrollo de las competencias anteriores, son:

1. Educación virtual y sociedad de la información.
    a. Necesidad de la información en el aprendizaje.
    b. Tipología de las fuentes de información.

2. Acceso a la información.
    a. Sistemas de organización de información.
    b. Herramientas de búsqueda de información.
3. Información confiable.
    a. Criterios de evaluación de información impresa y electrónica.
    b. Selección de información recuperada de diversos recursos informativos.
4. Procesamiento de la información.
    a. Ordenadores gráficos en la integración de información.
    b. Manejo ético de la información.
5. Comunicación de nuevos conocimientos.
    a. Estructura y producción de nuevos conocimientos.
    b. Presentación de trabajos académicos en la virtualidad.

Conclusiones y recomendaciones

El valor de la alfabetización informativa depende, en buena medida, de cómo se conciben los fines de la educación superior. Si consideramos que ésta debe preparar personas eficientes en la producción de conocimiento, la inclusión de las competencias informativas será un pilar básico al que deben contribuir gestores, profesores, bibliotecarios y los propios estudiantes.

El desarrollo de las aptitudes, destrezas y actitudes en investigaciones básicas que la universidad debe propiciar, sólo es posible, de acuerdo con José Gómez (2000), si se forma a los alumnos en el acceso y uso de la información para crear nuevos conocimientos; contrariamente a lo que piensa la mayoría de los docentes, los alumnos no saben cómo buscar información.

Educar es sobre todo enseñar a investigar, tarea en la que debemos enfocarnos los docentes y bibliotecarios. Los alumnos requieren, incluso, para ser buenos profesionales aprender a analizar y resolver problemas, ya sean teóricos o aplicados, ya que el conocimiento es cambiante e incorpora y produce continuamente nuevos medios de análisis y modelos científicos.

Es indiscutible que la información es el motor que da a la sociedad del conocimiento el sustento para evolucionar como sociedad pensante, propositiva y creativa.

Después de haber impartido cursos durante más de diez años tanto en modalidad presencial como virtual, hemos observado y demostrado que los estudiantes tienen dificultad para localizar y discernir sobre la información con validez académica y científica disponible a través de la web o en medios impresos; de igual manera, al realizar sus trabajos académicos, reflejan su dificultad para comunicar la información, pues no se observa un análisis y reflexión personal, además de no hacer un uso ético de la información utilizada.

En este contexto, el objetivo del presente documento es fundamentar las bases de lo que debe ser la Alfin en el contexto institucional de UDGVirtual. Para ello se propone la inserción de una asignatura con valor curricular, la cual debiera impartirse como materia obligatoria para todos los alumnos de los primeros ciclos escolares.

El objetivo general es "que el alumno demuestre las competencias informativas desarrolladas reconociendo su necesidad de información, localizándola, evaluándola, utilizándola éticamente y comunicándola al describir un problema determinado sustentado en fuentes de información confiable, con la finalidad de que llegue a ser una persona alfabeta en el uso de la información".

El curso será diseñado conforme a los lineamientos establecidos en UDGVirtual y contará con una gama de recursos informativos que ofrezcan a los estudiantes diversos modelos de aplicación de los procesos de Alfin.

Referencias bibliográficas

American Library Association (ALA) (1989), The Final Report from the Presidential Committee on Information Literacy, released on January 10, 1989, in Washington, DC : http://www.ala.org/ala/professionalresources/infolit/index.cfm, consultada el 27 mayo de 2009.

American Library Association/Association of College and Research Libraries (ALA/ACRL) (2000, septiembre). Asociación Andaluza de Bibliotecarios: www.aab.es/pdfs/baab60/60a6-pdf y http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm, consultada el 27 de julio de 2009.

Bruce, Ch. (1997), "Las siete caras de la alfabetización en información" (The seven faces of information literacy): http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/histologia/ad0619.pdf y http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm, consultada el 27 de mayo de 2009.

Campal, Ma. Felicidad (coordinadora) (2006), Dossier: practicando ALFIN: http://eprints.rclis.org/10964/, consultada el 27 de mayo de 2009.

Council of Australian University Libraries (CAUL) (2001), Normas sobre Alfabetización en Información: http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf y http://bivir.uacj.mx/DHI/DocumentosBasicos/Docs/NormasAlfabetizacionInfo2001_australia_esp.pdf, consultada el 27 de mayo de 2009.

Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2005), Adoptada en Alejandría, Egipto, en la Biblioteca Alejandrina, el 9 de noviembre: http://www.coruna.es/.../Satellite?...filename%3DDeclaración...Alejandría...http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html, consultada el 28 de julio de 2009.

Declaración de Praga "Hacia una sociedad alfabetizada en información" (2003), Praga, República Checa, entre el 20 y el 23 de septiembre: http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci_Praga_castellano.pdf, consultada el 28 de julio de 2009.

Declaración de Toledo sobre la Alfabetización Informacional "Bibliotecas por el aprendizaje permanente", en Toledo, España, 3 de febrero de 2000: http://www.travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf, consultada el 28 de julio de 2009.

Declaratoria de Ciudad Juárez, México, sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, en Educación Superior en México (1997): http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Docs/Declaratorias/DeclaratoriaPrimerDHI.pdf, consultada el 28 de julio de 2009.

Declaratoria Función de la Biblioteca en Modelos Educativos Orientados al Aprendizaje (1999): http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm, consultada el 27 de mayo de 2009.

Declaratoria sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, en educación superior en México, Ciudad Juárez (1997): http://www.bivir.uacj.mx/dhi/.../Docs/Declaratorias/DeclaratoriaTercerDHI.pdf, consultada el 27 de mayo de 2009.

Directorio de Recursos para el Desarrollo de CI. InfoLit Golball, UNESCO/IFLA: http://www.infolitglobal.info/?&l=ES, consultada el 27 de mayo de 2009.

Eisenberg, M. y Berkowitz, B. (1990), "El modelo Big Six para la solución de problemas en información": http://www.big6.com y http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/US02Modelos.pdf, consultada el 27 de mayo de 2009.

Gómez, J. (coordinador) (2000.), *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes bibliotecarios y archiveros*. Valencia: KR.

Lau, J. et al. (2002), "Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior: declaratoria". Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades: http://bivir.uacj.mx/dhi/.../Docs/DeclaratoriasDeclaratoriaTercerDHI.pdf, consultada el 13 julio de 2009.

Lau, J. y Cortés, J. (2004), Directrices internacionales para la alfabetización informativa. Universidad Veracruzana: http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf, consultada el 27 de mayo de 2009.

Manchester Metropolitan University Library (2002), Leeds University Library. Modelo Big Blue: http://www.leeds.ac.uk/bigblue/index.htm, consultada el 27 de mayo de 2009.

Marzal, M. A. (2007), "Proyectos y realidades de la alfabetización en información: una perspectiva conceptual y aplicativa desde España". XVII Encuentro Nacional de Bibliotecas de Cajas de Compensación Familiar. "Alfabetización Informacional: desafíos y posibilidades". Colombia: http://pwp.etb.net.co/lemachett/, consultada el 7 de julio de 2009.

Morales, F. B. et al. (coordinadores) (2000), capítulo 4. Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros: http://eprints.rclis.org/4672/, consultada el 27 de mayo de 2009.

Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior (2002), Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Aprobadas por el CONPAB-IES, organismo que agrupa las principales bibliotecas académicas de México: http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm, consultada el 27 de mayo de 2009.

Sistema de Universidad Virtual (2005), UDG Virtual: http://www.udgvirtual.udg.mx/gestorB/categoria/show_archivo.php?id=111http, consultada el 17 de junio de 2009.

Society of College, National and University Libraries (SCONUL) (1999), "Information skills in higher education" (Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior): http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf, consultada el 13 de julio de 2009.

UNESCO (1998), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, consultado el 15 de julio de 2009.

Capítulo 7

Organización de festivales corales
Apuntes para el desarrollo de un manual

Juan Antonio Orozco Hernández [1]

En la actualidad, en pleno siglo XXI, hay una necesidad que empieza a tomar conciencia entre los actores que participan de la gestión cultural en el mundo: profesionalizar su desempeño y, al mismo tiempo, contar con elementos que permitan orientar y fortalecer la producción, organización, difusión y evaluación de espectáculos y actividades culturales en el ámbito de la música coral.

Todos los que vivimos inmersos en el desarrollo de proyectos culturales, estamos convencidos de la necesidad de contar con profesionales capacitados como herramienta clave para el logro de una calidad óptima en la realización de una amplia gama de actividades corales.

En algunos países de Centroamérica y en México, particularmente en Jalisco, se llevan a cabo una serie de foros corales con una diversidad de actividades y manifestaciones: festivales nacionales e internacionales; intercambios corales locales, regionales, estatales, nacionales e internacionales; conciertos de orquesta y coros, entre otros.

[1] Director del Orfeón de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Correo: nooz2@yahoo.com4 Ibid., p. 1.

Mi desempeño profesional, a partir de 1976, en la dirección coral me ha permitido descubrir la inexistencia de un modelo (manual) de procedimientos para la planeación, producción y difusión de actividades de carácter coral; esto ha llevado a algunos directores de esta expresión artística –por iniciativa propia– a promover la difusión de la música coral, sin una sistematización; simplemente aprovechando la buena intención y la experiencia vivida a través de los años, y los lleva a convertirse en gestores culturales de la actividad artística en que se desenvuelven.

Como ejemplo tenemos en nuestro país el Festival Internacional de Coros, de Mérida Yucatán; el Festival Mundial de Coros, de Puebla; el Festival Internacional de Música de Morelia; el Encuentro Internacional de Coros, de Guadalajara; y el Festival Internacional Enlace Coral, de Guatemala, entre otros. En la década de los ochenta, en la ciudad de México, la oficina coral del INBA, a cargo del maestro Ramón Noble, organizó infinidad de festivales corales de diversa índole; el Palacio de Bellas Artes y el Auditorio Nacional fueron testigos de un movimiento coral con el propósito de fortalecer su presencia de desarrollo en muchos escenarios; surgieron infinidad de coros esencialmente de aficionados, entre éstos los del IMSS, ISSSTE, DIF, casas de cultura, escuelas, fábricas y empresas.

Los directores de los coros han sido en forma natural promotores de la cultura musical; son líderes corales que nunca tuvieron o se formaron profesionalmente en la planeación y organización de foros, pero han trascendido, pues no sólo han realizado uno solo, sino que han continuado su labor hasta nuestros días.

Cabe mencionar que también existen gestores culturales natos, que a pesar de no contar con una profesionalización en la materia cultural, han llevado a cabo un trabajo de promoción exitoso en diversos campos musicales y en la organización de festivales y actividades que han trascendido con el tiempo.

En Jalisco, tenemos el Festival Cultural de las Fiestas de Octubre, en Guadalajara, coordinado por la maestra Marcela Orozco, y el Festival Cultural de Mayo, que desde su fundación ha estado bajo la dirección del maestro Sergio Alejandro Matos Uribe, reconocido pianista en el ámbito internacional, y que ha logrado un gran prestigio por su alta calidad.

Ante esto, profesionalizar al gestor cultural y a los músicos que desarrollan actividades culturales en el campo de la música en sus diversas manifestaciones (coros, orquestas, etcétera), es imperioso, pero se requiere una política cultural para formalizar la gestión cultural y, al mismo tiempo, formar académicamente a quienes están al frente del desarrollo cultural en las diversas dependencias del Estado y en la iniciativa privada.

Al respecto, José Luis Mariscal señala:

> En los últimos diez años se ha dado en Iberoamérica un proceso intenso de profesionalización de la gestión cultural en dos sentidos: 1) en la capacitación y formación de los gestores culturales en activo, a través de programas de educación continua y superior, con vías a un reconocimiento laboral; y 2) la formalización de la gestión cultural como un campo de especialización multidisciplinar de generación del conocimiento (2007: 19).

Esto significa que ya se están dando las bases para un trabajo de la gestión cultural más formal; sin embargo, ello requiere formar en este rubro a quienes en la actualidad se desarrollan en el campo de la gestión y promoción cultural, y fortalecer sus conocimientos para lograr un resultado más positivo en bien del arte coral.

En México, a pesar de su rica historia musical, no existe en estos momentos un movimiento músico-coral que permita el fomento de estos grupos. Específicamente, en este campo existe un gran rezago en nuestro país; son muchas las causas; entre éstas, impacta el desempeño de los medios de comunicación, aunado a la falta de una educación integral en el nivel básico educativo.

¿Qué significa esto? La necesidad de fortalecer la educación artística en todos los niveles educativos, y cumplir el propósito de fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas; igualmente, que se contribuya al desarrollo de sus posibilidades de expresión.

Si contamos con niños que viven la experiencia artística, tendremos en un futuro a los participantes de grupos corales, de danza contemporánea y folclórica; contaremos con grupos de teatro y grandes manifestantes de la plástica.

Asimismo, se fortalecerá la labor de la gestión cultural, ya que de estas generaciones surgirán seres sensibles al arte, quienes promoverán un desarrollo cultural en su entorno, tanto en la planeación, organización y difusión, como al generar políticas culturales desde un sinfín de puntos; esto permitirá involucrar a todos los núcleos sociales y mejorar las estructuras directrices de los principales actores de las grandes decisiones de la vida cultural.

Como podemos ver, se entrelazan dos aspectos importantes: la gestión cultural y la producción y organización de actividades corales. ¿Por qué? Si contamos con gestores culturales mejor preparados y con una visión más integral de la cultura, tendremos más y mejores festivales corales. Un manual sobre producción y organización de actividades corales formará parte significativa en el conocimiento sobre este tema del gestor y de los directores de coros.

Es necesario considerar una investigación sobre la manera en que las diversas actividades corales se planean, en especial en la zona metropolitana de Guadalajara; establecer contacto y entrevistas en las dependencias responsables de cultura de los ayuntamientos de Jalisco, de la Secretaría de Cultura, oficinas gubernamentales y de iniciativa privada, y primordialmente con los actores de la vida coral.

Mediante un análisis de los programas culturales y las actividades de la Secretaría de Cultura y las dependencias correspondientes en los ayuntamientos de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque y Tonalá, en las que participan sus propios grupos artísticos, así como de poblaciones de Jalisco y de organismos privados, nos podremos dar cuenta del movimiento coral en la zona metropolitana de Guadalajara.

Otro punto indispensable es conocer el número de coros que existen en la zona metropolitana de Guadalajara, tanto de dependencias oficiales como de organismos privados, así como su impacto en la vida cultural de su entorno, cómo participan, qué tipo de foros realizan y cómo promueven la música coral en diversos niveles de acción.

En el cuadro 1 se muestra una relación de coros, programas estatales en cultura, actividades correspondientes a participación de grupos corales, y conocimiento aproximado del número de grupos musicales existentes.

Cuadro 1. Relación de coros de instituciones oficiales y privadas en la zona metropolitana de Guadalajara.

Nombre:	Dependencia:	Categoría
1. Coro del Estado	Secretaría de Cultura	Profesional (adultos)
2. Coro Municipal de Guadalajara	Ayuntamiento de Guadalajara	Profesional (adultos)
3. Coro Municipal de Zapopan	Ayuntamiento de Zapopan	Profesional (adultos)
4. Coro "Redes y Cantos de Chapala"	Secretaría de Cultura	Semiprofesional adultos
5. Coro Clasical	privada	Profesional (adultos)
6. Ensamble Vocal Contrapunto	privado	Profesional adultos
7. Coro Mozart	privado	profesional
8. Coro Vivaldi	privado	profesional
9. Coro de la UP	Universidad Panamericana	Aficionado (adultos)
10. Coro de la UNIVA	Universidad del Valle de Atemajac	Aficionado (adultos)
11. Coro Regina Pacis	privado	Profesional adultos
12. A Capella Ensamble Coral de Guadalajara	privado	Profesional adultos
13. Coro del ITESO		
14. Coro del IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social	Aficionado adultos
15. Coro Xochiquetzal	privado	Semiprofesional infantil
16. Coro San Luis Gonzaga	privado	Aficionado infantil
17. Coro de Infantes de Catedral Metropolitana	Catedral de Guadalajara	Semiprofesional

Cuadro 1. (...continuación).

Nombre:	Dependencia:	Categoría
18. Coro Stella Maris	Parroquia de San Mateo Apóstol	aficionado adultos
19. Coro de Infantes de San Mateo Apóstol	Parroquia de San Mateo Apóstol	Semiprofesional infantil
20. Coro Infantil San Luis Gonzaga	Parroquia de San Luis Gonzaga	Semiprofesional infantil
21. Coro de Niños de San Pedro	Ayuntamiento de Tlaquepaque	Aficionado infantil
22. Coro de la Gloriosa Edad	DIF Jalisco	Aficionado adultos

Muy importante es reconocer que 30 instituciones educativas, 20 religiosas y 10 privadas (empresas, clubes, entre otros) han promovido la formación de grupos corales con el propósito de brindar una prestación cultural de esparcimiento e integración a sus integrantes, y fortalecer la identidad de grupo a través del canto coral.

La Secretaría de Educación Pública, en colaboración con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través del Programa Nacional Escuela Segura, promueven la formación de grupos corales en las escuelas de educación básica con el propósito de fomentar la convivencia, la integración, el desarrollo de habilidades sociales y estimular el gusto por las actividades artísticas y culturales. Con la intención de apoyar al docente, se ha realizado un material de apoyo que sirve de guía en las sesiones programadas para tal efecto. Las obras elegidas se adaptaron para ser interpretadas por los alumnos, y conservaron la estructura y características originales de las piezas; ofrecen un reencuentro con la sensibilidad y creatividad de la rica tradición musical mexicana. Grandes compositores mexicanos como Manuel M. Ponce, Manuel Esperón, Chucho Monge, Gonzalo Curiel y Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri”, entre otros, componen el material que se ha brindado, que consta de dos libros y tres discos compactos, que contienen la partitura, la guía para

preparar vocalmente al grupo y las pistas de acompañamiento, con la esperanza de que esto enriquezca el repertorio coral de los niños y jóvenes en las escuelas de educación básica.

Como parte de este proyecto, se ha llevado a cabo un curso de dirección coral en la ciudad de México, con el apoyo de la Coordinación de Coros de Conaculta, para maestros que luego multiplicarán este curso en sus estados para difundir las orientaciones que permitan llegar al objetivo final: contribuir a la construcción de ambientes escolares seguros, propicios para una formación integral en la educación básica.

Particularmente en Jalisco, se proyecta la formación de aproximadamente cuatrocientos grupos corales en el nivel de primaria y secundaria; se considera la participación de docentes del área de música, docentes frente a grupo y docentes de asignatura, que son quienes fortalecerán dicho proyecto coral.

Instituciones que llevan a cabo programas culturales

En los siguientes cuadros se muestran programas y actividades culturales que llevan a cabo diferentes instituciones.

Cuadro 2. Programas de la Secretaría de Cultura.

No. de programas Estatales	No. en el Campo musical	Grupos artísticos (Aparte de la Filarmónica)
21	15	7 (6 musicales -dos coros- y 1 danza)

Cuadro 3. Actividades de la Secretaría de Cultura correspondientes a un mes.

No. de actividades Culturales	Actividades musicales	Eventos corales
214	136	10 (1 en Guadalajara 9 al interior del Estado)

Nota: participan los grupos artísticos de la Secretaría de Cultura, y grupos artísticos o artistas invitados por ésta.

La Orquesta Filarmónica de Jalisco tiene una programación independiente de la Secretaría. Asimismo, la Compañía Estatal de Teatro no aparece como grupo propio.

Cuadro 4. Programas de la Dirección de Cultura del Ayuntamiento de Guadalajara.

No. de programas Municipales	No. de actividades en el Campo musical	Grupos artísticos del ayuntamiento
30	19	6 (5 musicales -un coro- y 1 de danza)

Cuadro 5. Actividades de la Dirección de Cultura del Ayuntamiento de Guadalajara correspondientes a un mes de programación.

No. de actividades Culturales	Actividades musicales	Eventos corales
49	31	6

Esto es un panorama que nos muestra el número de programas culturales, las actividades y el número de foros corales realizados. Como podemos observar, es una mínima parte en el punto a investigar; esto es sólo lo que desarrollan dos instancias muy importantes en Jalisco: la Secretaría de Cultura y el Ayuntamiento de Guadalajara, que cuentan con coro profesional. También el Ayuntamiento de Zapopan ha formado su coro.

Al realizar un análisis, nos damos cuenta de que en las actividades programadas por estas dependencias nunca aparecen festivales, encuentros e intercambios de ninguna índole; por lo tanto, es significativo realizar una investigación para conocer por qué la dependencia estatal de una entidad tan importante como Jalisco, y su capital, no han considerado organizar y producir este tipo de foros.

El Orfeón de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, a partir de 1995, ha organizado seis encuentros internacionales de coros, en los que han participado grupos de Guatemala, Costa Rica, Panamá, Cuba, Nicaragua, Colombia, El Salvador y China, así como de nuestro país y de Guadalajara. Uno de los objetivos de esta institución formadora de docentes, es la vinculación del estudiante normalista con la sociedad por medio de actividades artístico-culturales que fortalezcan su formación como futuro docente y generen una sensibilidad hacia el arte en todas sus expresiones.

Lamentable se puede considerar que las dependencias oficiales de cultura y educación no se involucren en la organización de actividades corales de diversas características, pues su incursión, desde la producción y organización, permitiría unir esfuerzos con resultados muy favorables.

Existen algunas preguntas en el aire: ¿se conoce cómo organizar una actividad coral?, ¿se considera importante su realización?, ¿Los festivales y encuentros fortalecen las relaciones institucionales?, ¿se tiene el liderazgo para formar equipo?, y ¿sabemos cómo hacerlo?

La intención es elaborar un manual de operación para este tipo de foros, que sirva de guía a quienes están inmersos en la gestión cultural y en la vida coral; que se sientan con las herramientas útiles para organizar actividades que contribuyan a dar vida cultural por medio de la música coral en nuestra sociedad, y auxiliar en todos los aspectos necesarios en la planificación, organización, desarrollo y evaluación de una actividad coral con determinado objetivo; esto depende del éxito del conocimiento que se tenga de todos elementos requeridos. El organizador debe ser un profesional que planifica, gestiona, organiza, crea y produce.

En la operación y el desarrollo de actividades hay que considerar los siguientes aspectos:

- Propósito principal: qué pretendemos y para qué.
- Fecha: evaluar las ventajas y desventajas de la fecha que se requiere.
- Cronograma: relacionar y fechar el proceso del encuentro o festival.
- Participantes: artistas, cuántos coros participan.

- Hospedaje: verificar hoteles y espacios para hospedaje; considerar la zona donde se centran las actividades corales para tomar en cuenta las distancias.
- Alimentación: considerar horarios de conciertos, para no ocasionar un descontrol a los coros participantes.
- Transporte: definir condiciones de transportación de los coros, así como el movimiento interno durante el encuentro o festival.
- Espacios: lugar de realización; cuántos se requieren y analizar propuestas; elegir el más adecuado en cuanto a foro, camerinos, baños, estacionamiento, recepción, número de lugares, entre otros factores.
- Duración: tiempo del encuentro o festival y por actividad.
- Costos: a) del encuentro o festival en general y desglosada por actividad; si incluye hospedaje, alimentación y transporte; b) considerar si tendrá costo para el público y cuál es la tarifa adecuada.
- Públicos: a quiénes va dirigido; cuál es el público meta y cuánto se requiere; si es público cautivo.
- Boletos: distribución y venta; en su caso decidir estrategia.
- Diseño: de la imagen y logotipo, que deberá estar siempre en todos los medios de publicidad y comunicación.
- Publicidad: distribución de carteles, volantes, radio, televisión e Internet.
- Logística: maestro de ceremonia, edecanes, programas de mano, decoración del espacio, equipo técnico de sonido e iluminación, graderías, requerimiento de instrumentos musicales, y atriles.
- Comunicación social: entrevistas en radio y televisión; boletines de prensa.
- Relaciones públicas: relación de invitados, coctelería, distribución de invitaciones, protocolo de recepción y gafetes.
- Evaluación: al término de cada actividad, el equipo de organización y producción debe evaluar el proceso de desarrollo en equipo, para mejorar todos los aspectos en un futuro.

En general, éstos son algunos puntos importantes en la organización y producción de conciertos o festivales corales. Es necesario desglosar cada uno de ellos para que cumpla con su objetivo y haga de cada actividad un éxito pleno tanto para el organizador como para los participantes.

Referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Guadalajara / Dirección de Cultura: http://www.guadalajara.gob.mx/cultura/index.html, consultada el 30 de junio de 2009.

Conaculta-Programa Escuela Segura (2008), "Curso básico de dirección coral". México: Secretaría de Educación Pública, p. 7.

Cruz, José (2006), "Libro de producción y logística de un concierto": www.monografías.com/trabajos16/producción-conciertos, consultada el 15 de abril de 2009.

Gobierno de Jalisco / Programas Culturales: http://programas.jalisco.gob.mx/inventario2.php?tema=cultura, consultada el 5 de mayo de 2009.

Mariscal Orozco, José Luis (2007), "Políticas culturales", en *Una revisión desde la gestión cultural*. México: UDG Virtual, p. 19.

Secretaría de Cultura / Actividades Culturales: http://cultura.jalisco.gob.mx/index.html, consultada el 14 de julio de 2009.

Capítulo 8

Promoción y difusión de la música de cámara en las universidades

Luisa Alejandra Hernández Ortega[1]

Todos disfrutamos de la música, la llevamos como parte de nuestras raíces y nos sentimos orgullosos de ella. Muchas veces sin darnos cuenta somos partícipes de su experiencia sensorial de forma indirecta, bien a través de la radio, del cine, del teatro, incluso de los noticiarios de televisión. Ella, la música, forma parte de nuestras vidas cotidianas. Hoy hablaremos de la música de cámara y para empezar debemos preguntarnos ¿qué es la música de cámara?

La definición de este concepto ha ido cambiando con el transcurso del tiempo. Podemos encontrar desde la más sencilla en la *Enciclopedia Británica,* que expresa que es la música compuesta para pequeños ensambles de instrumentos e interpretada sin un director; hasta la de un experto en el tema, como Alec Robertson, quien la define como la "música para un conjunto instrumental en la que se asigna un instrumento a cada parte y cuya extensión no supera al noneto, siendo por consiguiente música para grupo de intérpretes que pueden ser acomodados en una habitación suficientemente espaciosa" (Robertson, 1987) .

[1]Luisa Alejandra Hernández Ortega es licenciada en Violoncello y trabaja en la Subcoordinación de Creación y Difusión Artística de Extensión Universitaria. Es pasante de la maestría en Promoción y Desarrollo Cultural. Correo-e: laho_73@yahoo.com.mx

Haciendo un poco de historia y sin detenernos en detalles, la música de cámara era la que se interpretaba aproximadamente hacia 1700 en los salones o cámaras de la aristocracia europea, por un pequeño grupo de instrumentistas, con los que podía contar la corte en cuestión. Sin embargo, al surgir en esta época el movimiento ilustrado con sus ideas del uso de la razón para el progreso de la ciencia y la humanidad, el poder emergente de la burguesía se esmeró, gracias a la educación, en desarrollar el gusto con base en el sentido común, y logró que más gente de la clase media leyera, escribiera, pintara y escuchara música, y no sólo los nobles.

Es en este periodo llamado Siglo de las Luces, con sus ideales de libertad, fraternidad y bienestar, que el compositor austriaco Joseph Haydn (1732-1809) revolucionó la música al componer para cuatro instrumentos solistas (violín I, violín II, viola y violoncello) sin acompañamiento orquestal, cada uno con su línea melódica independiente, sencilla y libres del bajo continuo;[2] en una palabra, estableció el cuarteto de cuerdas, que ha llegado a convertirse en el arquetipo de la música de cámara, y para el cual numerosos compositores de todas las épocas han escrito obras ex profeso que mantienen su carácter íntimo.

Sin embargo, hay que mencionar que dentro del concepto entran las distintas agrupaciones, como dúos, tríos, cuartetos, quintetos, entre otros, que se pueden formar con las combinaciones de las diferentes familias de instrumentos, principalmente de cuerdas y de viento-maderas (flauta, clarinete, oboe), y el piano, sin hacer a un lado los convencionales que han tratado los compositores a lo largo de la historia.

Hablar de "música clásica" es, para algunos, hablar de algo que gusta, pero que no se entiende por completo, o de algo aburrido, exclusivo de una élite refinada. En principio, en contraposición a la música folklórica o tradicional de todo el mundo que se transmite de generación a generación, principalmente por vía oral, se puede decir que este término se enmarca a partir de la producción musical europea creada en sus inicios con el auspicio de cortes e instituciones religiosas, que se ha dejado plasmada en partituras a través de un sistema de notación basado en signos

[2] "Línea de notas graves a partir de la cual se construye la armonía, a manera de improvisación", Diccionario Oxford de la Música, p. 142.

específicos. Este sistema, que se inició en la Edad Media, con su correspondiente evolución y perfeccionamiento hasta mediados del siglo XIX, es el que continuamos usando hoy. La música clásica engloba, además, todas las obras realizadas con las diferentes técnicas de composición que le son inherentes a cada periodo de la historia musical hasta nuestra actualidad.

Durante la colonia, las naciones americanas se convirtieron en las herederas de este tipo de música y aportaron excelentes compositores e intérpretes, pero con el paso del tiempo fueron quedando en el olvido, ya sea por los conflictos bélicos y sus lamentables consecuencias, por la moda o por ese espíritu nacional que encuentra en lo ajeno las mejores virtudes.

Debemos aclarar que mucha de la música que actualmente consideramos clásica en su momento fue popular, y sólo a través del tiempo se ha marcado dentro de esa definición por sus valores intrínsecos. El poder "escribir" los sonidos permitió no sólo crear un acervo documental a través de los siglos, sino también posibilitó el desarrollo de la creatividad, y de obras de estructuras más complejas como, por ejemplo, la *Novena Sinfonía de Beethoven*.

En nuestros días, en un mundo tendente a la globalización, en los cinco continentes hay orquestas sinfónicas y grupos de cámara que siguen interpretando la música clásica, que por sus propias características es considerada patrimonio universal; de igual forma, de todos los rincones han salido grandes solistas y directores de orquesta como ejemplo válido de la universalidad musical.

Por otra parte, en estos tiempos nos encontramos con el fenómeno de la "música popular", con su inmensidad de vertientes que forman parte de una gran industria que genera cuantiosas ganancias, y que hace uso de los medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión, el cine y la Internet, para tener un amplio rango de intervención y alcance. Las compañías discográficas crean productos, léase artistas, para los cuales, independientemente de su calidad, necesitan un público. Y lo hacen valiéndose de la muy efectiva mercadotecnia, con la que se logra influir sobre todo en los gustos de la niñez y la juventud, haciendo que millones de personas estén al tanto de las últimas novedades y sigan siendo consumidores que alimenten esta industria cultural a escala mundial.

Sin considerar su propia historia y características, el éxito de la música popular radica en su "capacidad de arrastrar y emocionar a su público" (Llinás, 1986) de una forma relativamente simple y breve, tratando en sus canciones temas como el amor, la esperanza, la nostalgia, la desesperación, la frustración, el humor y, de manera reciente y más frecuente, de lo que algunos sectores quisieran, el sexo; con los cuáles el público se identifica y, por lo tanto, encuentra un medio de expresión que satisface sus propias necesidades emocionales. Vale aclarar el uso del idioma para manejar los temas y en muchos casos el carácter bailable y contagioso que presenta. Aunque no siempre lo hace de la mejor manera, la música popular se ha convertido en portadora de valores culturales, que fomentan el establecimiento de distintas identidades que ya no son exclusivas del medio urbano.

Habiendo aclarado un poco estos conceptos, podemos preguntarnos: ¿por qué dar conciertos de música de cámara en las universidades? Independientemente de las políticas culturales universitarias, la gran mayoría de ellas cuenta con un área encargada de la difusión cultural, como parte de su servicio de extensión, en la que se organizan y llevan a cabo distintas actividades artísticas y culturales para la sociedad en su conjunto. Algunas cuentan con sus propios grupos artísticos, ya sean profesionales (orquestas de cámara o sinfónicas) o por estudiantes aficionados (coros, grupos de danza o bailes folklóricos, o teatro, por ejemplo). No obstante, una de las dificultades que enfrentan estas actividades que se realizan, por lo general, en museos, galerías, salas de artes o centros culturales, es la falta de motivación hacia la atracción de nuevos públicos. Las razones son muchas; entre las que podemos mencionar encontramos los hábitos de consumo cultural de la población, así como la gran competencia de los medios de comunicación electrónicos, con los efectos negativos que ejercen en la formación de la juventud mexicana.

En la universidad muchos jóvenes tienen acceso por primera vez a un nuevo mundo, no sólo de conocimientos, sino de relaciones y oportunidades. Algunos llegan de otras comunidades, municipios, estados e incluso países. Teniendo en cuenta que las universidades no sólo proporcionan habilidades propias de cada profesión, sino que están cada vez más cons-

cientes de su papel en la formación integral de sus estudiantes, pueden desarrollarse ciertas estrategias para acercarlos hacia una de las manifestaciones artísticas que más emociona y da disfrute y placer al ser humano: la música. En específico, nos referimos a la música de cámara, pues es más fácil llevar los conciertos a los jóvenes que los jóvenes a los conciertos, para lo cual las instalaciones propias de la universidad son idóneas, ya que cuentan con grandes aulas, auditorios, audiovisuales y, en su caso, hasta bibliotecas donde se pueden dar conciertos de música de cámara.

Es cierto que habrá jóvenes que jamás han ido a ver una orquesta sinfónica, si desde niños no se les inculca el disfrute de las distintas expresiones artísticas, ya de grandes es una labor un poco más difícil, puesto que algunos pueden sentirse ridiculizados si se manifiestan a favor de una representación que es considerada aburrida, de viejos o afeminada... Conspira mucho "el qué dirán" y la burla, pero todo esto es producto del desconocimiento, o en otras palabras, de la falta de apreciación y, por ende, de educación en este sentido.

La idea es brindar otras opciones a los jóvenes, de hacerlos partícipes de una nueva experiencia. No se trata de obligarlos en ningún caso, sino de que en sus lugares de estudio puedan encontrar este tipo de actividades y despertarles la curiosidad, y a modo de conciertos didácticos, irlos adentrando en el mundo del arte de la música clásica. Otro factor importante es el hacerlos conscientes de que pueden aprovechar mejor su tiempo libre, al vincularse al mundo de las artes.

En este aspecto, las ventajas de un cuarteto de música de cámara son varias: al ser integrado por sólo cuatro músicos, su movilidad, transporte y acomodo se hacen más fácil que en un grupo más grande, digamos una pequeña orquesta de por lo menos diez instrumentistas. También sus requerimientos técnicos son muy simples, tan sólo cuatro atriles, cuatro sillas y una pequeña sala. De igual modo, la música que interpretan puede abarcar diferentes periodos artísticos y, por consiguiente, hacer que los jóvenes conozcan un poco más de la historia de la humanidad a través de la música, y despertar poco a poco la pasión hacia este tipo de música, la cual no está reñida con la música popular. Encontramos excelentes transcripciones para diferentes formatos clásicos de la música de Agustín

Lara, Armando Manzanero, Los Beatles, por citar algunos. Muchas obras clásicas han sido transcritas en arreglos populares. Un ejemplo palpable lo tenemos con la Internacional Banda de Música del Estado de Zacatecas, que jueves a jueves interpreta todo tipo de género musical en la céntrica Plazuela Goitia.

Sin embargo, el difundir la música de cámara en las aulas universitarias conlleva ciertos problemas, algunos son de carácter cultural y otros de programación y estrategias. En principio, el mayor problema que tiene y ha tenido el arte, y por ende las diferentes disciplinas que lo conforman, es la concepción que de él se ha formado la mayoría de las personas, que lo siguen considerando como una actividad "de mero adorno, de lujo, superflua" (Uzcategui, 1968). Tal vez vale la pena aclarar que las expresiones artísticas son propias y únicas del género humano. Dentro de nuestro planeta, sólo nosotros somos capaces de realizar y apreciar este tipo de manifestación, las cuales nos diferencian del resto de los seres vivos. Sin embargo, el arte es algo más que un simple pasatiempo o un momento de disfrute intelectual. Como escribió León Tolstoi: "El arte es uno de los medios de comunicación entre los hombres" (Tolstoi, 1898) y la música de cámara, al igual que cualquier manifestación musical, también transmite sentimientos y emociones de la vida humana, y refleja la realidad por medio de una visión sonora.

Lamentablemente, muchos docentes universitarios no piensan de esta forma y se niegan a compartir sus espacios y horarios de clases para la realización de actividades de esta naturaleza. Por un lado, puede ser entendible su posición, pero, por el otro, se hace necesaria una mayor apertura que permita esa "formación integral" que tanto se busca y necesitamos. ¿Cuántas horas pasan los jóvenes en la universidad cada día? ¿No es verdad que cuentan con los salones de clases donde nutren sus mentes? ¿No cuentan con comedores o cafeterías donde acuden a nutrir su cuerpo? ¿No cuentan con canchas de basquetbol o futbol donde despejan sus mentes y ejercitan su cuerpo? Entonces, ¿por qué no llevarles conciertos de música de cámara que contribuyan a nutrir su espíritu?

Es claro que se hace necesario un estudio que nos permita conocer más a nuestro público, que en este caso es un público cautivo integrado no sólo por los estudiantes, sino por los docentes y los trabajadores de las instituciones, así como un análisis previo en cada escuela o facultad para determinar los horarios de clases de los estudiantes y poder programar los conciertos en los momentos más adecuados. De igual forma, si se promoviera sistemáticamente un concierto cada mes en las escuelas interesadas, al hacer la evaluación correspondiente al final del semestre se podría conocer el impacto resultante de tales acciones, lo que marcaría el derrotero a seguir.

En Zacatecas, los grupos artísticos universitarios, tanto populares como clásicos, son solicitados a participar principalmente en los aniversarios de las escuelas o unidades académicas, en la semana del estudiante o en algún acto protocolario, así como en las ferias de las comunidades. Aunque ha habido sus intentos de mantener una presencia constante entre la sociedad, éstos no han fructificado lo suficiente por distintos motivos, bien por carecer de espacios propios, por la falta de difusión, de interés o de presupuesto.

Tradicionalmente, la Universidad Autónoma de Zacatecas ha tenido, desde sus inicios, un papel primordial en lo que respecta a la difusión de la cultura en el estado. Su orquesta de cámara está próxima a cumplir cuarenta años y, a pesar de los altibajos, sigue presente. De hecho, algunos de sus integrantes iniciales fueron llamados a incorporarse al Centro de Estudios Musicales creado en 1982, que luego se transformó en la Escuela de Música y, en la actualidad, en la Unidad Académica de Música. De esta institución, que cuenta ya con un cierto reconocimiento en el ámbito nacional, han salido varios egresados, entre guitarristas, pianistas, violoncellistas, flautistas, violinistas, violistas y cantantes.

Uno de los problemas a los que se enfrentan los jóvenes graduados es la falta de opciones para laborar como profesionales de la música, a no ser que encuentren trabajo en una orquesta sinfónica foránea o dando clases en algún centro educativo (desde preescolar hasta los especializados en música). Esto no quiere decir que su servicio a la sociedad no sea necesario y que deba ser visto sólo como un adorno o complemento, sobre

todo para las clases media y alta. Lo que quiere decir es que, salvo algunas excepciones, las políticas públicas en materia de cultura, tanto en el orden institucional como en los distintos ámbitos de gobierno, municipal y estatal, a pesar de estimular la producción artística a su manera, no han podido establecer los mecanismos que garanticen una mejor democratización de la cultura cuyo impacto se refleje no sólo en el bienestar de toda la población, sino también en el de los músicos profesionales al poder contar con una seguridad laboral.

Quizá sea en este punto donde se tiene que señalar la necesidad de incluir en los planes de estudio de las diferentes licenciaturas en música la asignatura de desarrollo cultural, puesto que muchos de los estudiantes se encierran en una visión perfeccionista de su arte y, a veces, la vanidad y el materialismo les impide sopesar la importancia que su quehacer musical reviste. El objetivo de un músico no es simplemente tener un público que lo valore y aplauda, ya que "la música no es exclusiva de los músicos, sino que pertenece al ser humano" (del Campo, 1997). Hay que aprender a escuchar de manera recíproca en este mundo en que vivimos, para comprendernos como personas y poder trabajar en conjunto en favor del desarrollo humano.

En 2002, surgió la idea de crear un grupo profesional de música de cámara, el Cuarteto Universitario "Aurelio Elías", para representar a la Universidad en las distintas actividades culturales. Constituido por una egresada y estudiantes avanzados de música, realizó durante los cuatro años de su existencia su labor de difusión de la música de cámara con resultados satisfactorios, no sólo al interior de la Universidad, sino también en colaboración con otras instituciones tanto de gobierno como de la sociedad civil. No obstante las buenas intenciones, faltó una mejor planeación y sistematización. Por mi experiencia, como integrante de él, puedo decir cuán importante y necesario es que el personal que sea designado para ocupar los altos puestos de extensión y difusión de la cultura no sólo tenga alguna formación en la gestión cultural, sino que sea gente sensible y preparada y que cuente, además, con las herramientas adecuadas para desenvolverse con eficiencia en esta sociedad cambiante. Es necesario que sepa aprovechar las coyunturas entre las instituciones, los medios

de comunicación y el mercado para realizar acciones pertinentes a favor de la cultura, las expresiones artísticas y los artistas, sin perder de vista el objetivo principal, que es el público al cual nos dirigimos.

Para concluir podemos decir que, a pesar de que hablar de cultura en estos tiempos es un tema controversial, debido a las distintas opiniones que sobre su significado se han ido formulando, está muy claro para organismos internacionales (como la ONU, la OMS y la UNESCO) la importancia que ésta conlleva en la reconstrucción del tejido social, no sólo como fuente de identidad, sino como instrumento esencial en el desarrollo tanto social como económico de los pueblos.

En nuestro país, según el II Conteo de Población y Vivienda 2005, de los 103.3 millones de habitantes, el número de jóvenes entre quince y veintinueve años, asciende a 27.18 millones, pero los privilegiados que, de acuerdo con datos proporcionados por la SEP, reciben educación media superior y educación superior apenas si llegan a los seis millones.

Dada esta gran desigualdad de oportunidades, es indispensable que los estudiantes que egresen de nuestras universidades se lleven consigo una formación más humana a través de los valores éticos, culturales y artísticos, que les permita desenvolverse como profesionales dignos en la sociedad. Puesto que la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales refleja que el grupo de jóvenes entre los quince y los veintidós años son los que presentan los más altos índices de consumo cultural, es este grupo de edad el que representa una enorme oportunidad que nos compromete a brindarles mayor calidad en los contenidos de sus actividades culturales.

El acercamiento de la juventud hacia la música de cámara dentro de los espacios educativos universitarios generará nuevas formas de expansión y de recreación, de disfrute y valoración del arte musical, en beneficio de todos.

Referencias bibliográficas

Aguayo, Sergio (2007), *Almanaque Mexicano 2007*. México: Editorial Aguilar.

ANUIES (1999), *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*.

Buscador: Los jóvenes en México: http://www.buscador.com.mx/los_jovenes_en_mexico.htm, consultada el 27 de julio de 2009.

Campbell, Don G. (1994), "Una historia de sanar con música", en Patxi del Campo (coordinador), *La música como proceso humano*. España: Amarú Ediciones, pp. 29-47.

Conaculta (2004), *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*.

Diccionario Oxford de la Música (1981), Cuba: Editorial Arte y Literatura.

Enciclopedia Británica, Camber Music: http://www.britannica.com/EBchecked/topic/104861/chamber-music, consultada el 30 de junio de 2009.

Esteve, Rafael (2008), *Comprender y amar la música*. España: Editorial Océano.

Fleming, William (1993), *Arte, música e ideas*. Editorial MacGraw Hill.

Llinás, Julián (1986), La música a través de la historia. España: Salvat Editores.

Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Notimex (2009), “Se pone en marcha el Centro de Profesionalización en Gestión Cultural”, en *Foro Mexicano de la Cultura,* versión electrónica disponible en: http://www.foromexicanodelacultura.org/node/1335, consultada el 5 de junio de 2009.

Nueva Temática Rezza (1999), México: Rezza Editores,

Robertson, Alec (1987), *La música de cámara*. España: Taurus Ediciones.

Tolstoi, León (1898), ¿Qué es el arte?, en Ciudad Seva, versión electrónica disponible en: http://www.ciudadseva.com/textos/teoría/opin/tolstoi1.htm, consultada el 5 de junio de 2008.

Uzcategui, Emilio (1968), *El arte en la educación*. México: Editorial Herrero.

Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas se terminó de imprimir en noviembre de 2009 en la imprenta Transición, Mezquitán 465, Col. Santuario, Guadalajara, Jalisco, México.

Esta edición consta de 1 000 ejemplares.

Realizado en la Coordinación de Recursos Informativos de UDGVirtual por: Angelina Vallín Gallegos, coordinación editorial; Ileana Martínez Castillo, edición; Brígida del Carmen Botello Aceves, correción de estilo; José Mariano Isaac Castañeda Aldana, diseño y diagramación.

Imagen de portada
Titulo: *Transformaciones*
Autor: Patricia Avellaneda
Técnica: Óleo/tela
Dimensiones: 120cm x 90cm

México ha tenido un papel señero en el campo [… de la gestión cultural], del que da cuenta este libro. A fin de aquilatar y potenciar lo avanzado hasta nuestros días, los autores ofrecen un panorama que integra trayectorias históricas con desarrollos actuales, balances de situación y propuestas de trabajo. Cabe destacar el despliegue de variadas perspectivas, metodologías y técnicas educativas, el análisis de contenidos de la formación, habilidades y actitudes, y en particular la problemática de la alfabetización en la información y la conformación de comunidades virtuales de conocimiento, aprendizaje, investigación y producción creativa. También es de subrayar el valor antropológico de estos enfoques, al acercarse tanto al detalle de las experiencias, los principios normativos y las acciones concretas, como a abordajes genéricos sobre la formación integral del ser humano y la ciudadanía en marcos de igualdad, diversidad, significación y pluralismo cultural.

RUBÉN BAYARDO

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Sistema de Universidad Virtual